



**Amanda Oliveira  
Rabelo**

**A figura masculina na docência do ensino primário**

**Um “corpo estranho” no quotidiano das escolas  
públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e  
Aveiro-Portugal**



**Amanda Oliveira  
Rabelo**

## **A figura masculina na docência do ensino primário**

### **Um “corpo estranho” no quotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor de Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio Financeiro da Fundação para a  
Ciência e Tecnologia (FCT)  
SFRH/BD/19556/2004

Unidade de Investigação Construção  
do Conhecimento Pedagógico nos  
Sistemas de Formação – DCE – UA

Dedico este trabalho ao meu marido pelo incansável apoio, por me acompanhar nesta busca por novos conhecimentos e novas oportunidades que significaram grandes mudanças nas nossas vidas.

## **o júri**

presidente

**Professor Doutor Vasile Staicu**  
professor doutor catedrático da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Luis António Parda**  
professor associado, com agregação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis**  
professora adjunta III da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – Brasil

**Professora Doutora Maria Laura Pereira da Fonseca Vieira Fernandes**  
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Professor Doutor António Maria Martins**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Durante o decorrer da investigação que culminou na escrita desta tese, não posso deixar de agradecer a colaboração de várias pessoas e instituições, sem elas este trabalho não seria possível.

Em primeiro lugar ao professor doutor António Martins, meu orientador, por ter gostado do tema e aceitado orientá-lo, pela sua freqüente disponibilidade, pelas diversas sugestões teóricas, metodológicas e bibliográficas, pelos diversos esclarecimentos sobre a realidade educacional e social portuguesa, e por me revelar diferentes formas de pensamento, o que só me engrandeceu.

À FCT pelo auxílio financeiro recebido, à Universidade de Aveiro pelo excelente acolhimento e condições de implementação da investigação.

Aos agrupamentos de escolas do Distrito de Aveiro e às prefeituras do Estado do Rio de Janeiro que permitiram que a minha investigação pudesse ser feita com os seus professores, me forneceram informações e viabilizaram a coleta de dados.

Às instituições que me forneceram dados, e às pessoas responsáveis por estas que me atenderam, como o Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação de Portugal, o IBGE, a FENPROF, entre outros que estão citados nesta tese.

Um agradecimento especial aos professores entrevistados, pelo tempo e disposição para me narrarem as suas memórias e visões de mundo, e aos professores que responderam ao inquérito por questionário, pela disponibilização do seu tempo e das suas opiniões.

A todos os/as professores/as, amigos/as e colegas do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e da Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, em especial à Dayse, Graziela, e aos/às professores/as doutores António Neto Mendes, Carlos Alberto Meireles Coelho, Ana Paula Pedro, Luís António Pardal, Rosa Madeira, António Vítor Carvalho, pelas várias sugestões bibliográficas, revisões de capítulos, aprendizado e disponibilidade no percurso desta caminhada; enfim, pelo auxílio e acolhimento que sempre recebi.

Agradeço, também, à minha amiga Elisângela pela troca de palavras de apoio e consolo, mesmo à distância. À amiga “virtual” Carla Cristina pela leitura da minha tese e opiniões. À minha ex/constante-orientadora e amiga Maria Amélia pelo contínuo auxílio às minhas incursões académicas.

Pelo apoio, compreensão, estímulo, reconhecimento e paciência do meu marido, oferecendo condições para que pudesse me dedicar a esta tese.

A meus pais que me estimularam na minha educação e busca por novos conhecimento.

Há também tantos amigos e parentes que não preciso citá-los nominalmente, mas que fazem parte da minha existência, pelo apoio e compreensão da minha ausência durante o meu aprofundamento nessa investigação.

A Deus, pois sem ele nada seria possível.

Enfim, deixo o meu agradecimento a todos, que direta ou indiretamente, colaboraram na realização desta tese.

## palavras-chave

Gênero; narrativa; representações; história da educação; escolha profissional; formação de professores; identidade; mal-estar docente.

## resumo

Esta tese é um estudo comparativo que dá conta de uma busca centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha no ensino público do “ensino primário” do Rio de Janeiro - Brasil e em Aveiro - Portugal.

O que se pretende averiguar, fundamentalmente, são os motivos e as consequências da escolha profissional destes professores que se enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino, uma associação tão forte que estes professores parecem um “corpo estranho” no quotidiano das escolas públicas “primárias”.

Ou seja, nosso objetivo é entender por que os homens escolhem o magistério? Esta escolha é bem vista pelas pessoas do seu quotidiano ou é desvalorizada? Estes homens estão satisfeitos com a sua profissão ou ela serve como um trampolim para outras? A aptidão para o magistério depende do sexo? Eles são bem recebidos na sua profissão ou sofrem discriminações? Será que ganhamos algo com a existência ou ingresso de homens no magistério primário?

Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público é importante porque a escola é o espaço de vivência e convivência educacional onde a maioria da população é socializada. Desta forma, esta investigação mostra-se relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, questionando a normalização do magistério enquanto profissão aliada a atributos considerados femininos, tendo como desafio desmistificar as representações preconceituosas de gênero que cercam os professores deste segmento.

A tese foi orientada pela abordagem de investigação narrativa, centrada no método qualitativo, para obter uma maior profundidade dos dados, assim como no método quantitativo, com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática. A informação foi recolhida através de inquéritos por questionário e entrevistas com professores “primários” do sexo masculino.

Apontamos que a presença de professores do sexo masculino na docência do “ensino primário” é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer esta profissão independente do seu sexo. Demonstramos, acima de tudo, que apesar das discriminações, do mal-estar, do estatuto financeiro e social, o homem pode escolher essa atividade por gosto, ter sucesso e reconhecimento profissional.

**keywords**

Gender; narrative; representations; history of education, professional choice; teacher training; identity; burnout.

**abstract**

This thesis is a comparative study that performs a search focused on the figure of the male teacher who works in the "primary" public education in Rio de Janeiro - Brazil and in Aveiro - Portugal.

We intended, fundamentally, to investigate the reasons and consequences of the professional choice of teachers who are engaged in an area typically associated with women, an association so strong that these teachers seem a "foreign body" in the daily lives of "primary" public schools.

In other words, our goal is to understand why men choose teaching? Is this choice well seen by people in their daily lives or is devalued? Are these men satisfied with their profession or does it serve as a "springboard" for other? Does the ability depend on the teaching of gender? Are they well received in their profession or suffer discrimination? Will we gain something with the existence or admission of men in primary teaching?

Investigate the men option who enter in the public teaching is important because the school is the space of educational experience and coexistence where the majority of the population is socialized. Thus, this research is important to promote discussions centred on the representations of gender that surround the professional field of teaching, questioning the normatization of teaching as a profession combined with attributes considered female, we have the challenge of demystify the prejudiced representations of gender that surround the teachers of this segment.

The thesis was guided by the narrative approach of the research, focused on the qualitative method to obtain a greater depth of data, as well as in the quantitative method in order to also obtain more general data about the theme. The informations were collected through questionnaires and interviews with "primary" male teachers.

We demonstrate that the presence of male teachers in the teaching of "primary education" is a way of putting the issues of gender in the education, showing that there are other issues and other voices that echo in the schools, or capable individuals of exercising this profession regardless of gender. We explain, above all, that despite the discrimination, the burnout, the financial and social status, the man can choose this activity by pleasure, and get success and professional recognition.

## ÍNDICE

### INTRODUÇÃO

<b>A SEMENTE DO TEMA GERMINANDO NO JARDIM ACADÊMICO.....</b>	<b>1</b>
1. Equação do objeto a estudar e sua problematização.....	5
2. Metodologia – a arte de dirigir o espírito na investigação.....	12
3. Apresentação da tese.....	14

### PARTE I

<b>DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
-------------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>REFLEXÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E A SUA APLICAÇÃO NOS QUOTIDIANOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>25</b>
1. Complexificação nas metodologias científicas.....	28
1.1 A investigação narrativa e a associação da objetividade com a subjetividade.....	28
1.2 Do trabalho e experiência, aprende-se a ciência: narrar também é científico.....	30
2. Narrativa: o conceito que palpita a complexidade da prática.....	33
3. A narrativa enquanto investigação.....	43
3.1 Como unir o útil ao agradável – integrando dois tipos de conhecimentos: paradigmático e narrativo.....	43
3.2 Por que utilizamos a investigação narrativa?.....	56
3.3 A investigação narrativa na educação: enfatizando o cotidiano escolar.	60

### CAPÍTULO II

<b>SOCIALIZAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E AS FORMAS DE SINGULARIZAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>67</b>
1 A socialização e sua conceitualização.....	70
2 A socialização como construção social da realidade e as transformações.....	78
3 A identidade como tentativa de subjetivar os sujeitos.....	84
4 A resistência potencializada pela singularidade.....	93
5 Socialização e identidade profissional docente: a professoralidade como resistência.....	97



### CAPÍTULO III

<b>REPRESENTAÇÕES E DOCÊNCIA.....</b>	<b>107</b>
1 Alguns antecedentes da teoria das Representações Sociais.....	110
2 Representações sociais: ciência versus senso-comum? .....	114
3 Conceituação das representações sociais.....	117
3.1 Representações e comunicação.....	122
3.2 Relação dos grupos com as representações.....	124
3.3 Formação das representações sociais.....	127
3.4 Contributos metodológicos das representações.....	131
3.5 Representação social: estagnação ou mudança? .....	132
4 Complexificando as representações.....	136
4.1 Compreensão foucaultiana das representações.....	138
4.2 Concepção de representação na abordagem construcionista.....	143
4.3 Representação, gênero e docência.....	146

### CAPÍTULO IV

<b>UMA QUESTÃO DE GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO E DO FEMININO.....</b>	<b>151</b>
1 Gênero – conceitualização e discussão.....	154
1.1 Estudo de gênero não é sinônimo de estudo da mulher.....	159
1.2 Características dos estudos de gênero.....	160
1.3 A mudança de hábitos das investigações de gênero.....	164
2 A construção da feminilidade e da masculinidade.....	171
3 A masculinidade não cai do céu, ela nasce do chão.....	175
4 Feminização nas profissões.....	184
5 Estratégias para “desfeminizar” as profissões.....	189

### CAPÍTULO V

<b>CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL E EM PORTUGAL.....</b>	<b>195</b>
1 Educação feminina.....	199
1.1 Educação feminina em Portugal.....	200
1.2 Educação feminina no Brasil.....	207
1.3 Correlações.....	213
2 Escolas de formação de professores/as.....	215

2.1 Escolas de formação de professores/as em Portugal.....	214
2.2 Escolas de formação de professores/as no Brasil.....	216
2.3 Correlações.....	236
3 Feminização do magistério e afastamento dos homens da docência.....	237

## PARTE II

<b>NARRATIVAS SÓCIO-PROFISSIONAIS, SENTIMENTOS, DÚVIDAS E ESCOLHAS DOS PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NO ENSINO PRIMÁRIO.....</b>	<b>245</b>
--	------------

## CAPÍTULO VI

<b>AS NARRATIVAS E OS DADOS QUE BROTAM ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS.....</b>	<b>247</b>
1 Delineamento da investigação.....	250
1.1 Técnicas e Instrumentos utilizados na recolha dos dados.....	255
1.2 Procedimentos utilizados na recolha da informação.....	256
2 Universo e Amostra: elementos para a caracterização dos homens no magistério e dos inquiridos.....	265
3 Os entrevistados e suas narrativas: quem são? .....	271
3.1 Professor Vinícius – Uma luta pela profissão.....	271
3.2 Professor André – Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.....	277
3.3 Professor Roberto – O esforço recompensado.....	282
3.4 Professor Paulo – Uma história de inspiração musical.....	288
3.5 Professor Joaquim – Entre o mar e o ensinar.....	293
3.6 Professor José – O riso e a alegria em primeiro lugar.....	298
3.7 Descobertas e correlações nas narrativas.....	302

## CAPÍTULO VII

<b>ESCOLHA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....</b>	<b>305</b>
1 Razões da escolha da docência pelo homem.....	309
2 Escolha da docência motivada por fatores intrínsecos à profissão.....	315
2.1 A escolha por gosto pela profissão.....	315
2.2 Homem também gosta de crianças! Porque não?.....	322
2.3 Mudar a sociedade e as crianças – uma utopia educacional?.....	326
2.4 A interiorização de modelos: familiares, de amigos e de professores.....	330
2.5 Opções minoritárias para a escolha profissional.....	334

3 Fatores extrínsecos que fazem da docência a melhor opção.....	336
4 Considerações sobre a escolha profissional dos professores.....	342

## **CAPÍTULO VIII**

### **ESTATUTO FINANCEIRO E SOCIAL DA PROFISSÃO: ENTRE A SATISFAÇÃO E A INSATISFAÇÃO DOS OUTROS SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL DO PROFESSOR..... 347**

1 Satisfação e insatisfação das pessoas próximas com a escolha pela docência.....	351
1.1 Perfil, sucesso, satisfação, realização – o apoio à escolha profissional....	355
1.2 Isso não é profissão de homem! A desaprovação da opção.....	359
2 Remuneração baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais..	362
2.1 Salário do Professor em Portugal.....	363
2.2 Salário do Professor no Brasil.....	372
3 Considerações sobre estatuto financeiro e social .....	380

## **CAPÍTULO IX**

### **MAL-ESTAR DOCENTE DO PROFESSOR: DESILUSÃO, DESEJO DE ABANDONO DA PROFISSÃO, NOVAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E MUDANÇAS NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR..... 389**

1 Professores desiludidos: a desvalorização da profissão, as dificuldades e a falta de investimentos.....	393
2 Desejo de abandono da profissão.....	402
3 Almejando outros trabalhos na educação ou fora dela: o salário, a carga horária e o gosto por outras atividades.....	407
4 Aprendendo a gostar da profissão.....	416
5 Considerações sobre o mal-estar do professor.....	419

## **CAPÍTULO X**

### **INTERFERÊNCIA DE PRECONCEITOS DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES E NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES..... 423**

1 A aptidão para o magistério depende do sexo?.....	427
1.1 A diferença dos papéis por sexo: mulher maternal, carinhosa e paciente versus homem paterno, controlador e profissional.....	429
1.2 A aptidão independe do sexo – o que importa é ter competência, amor, gosto, dedicação, comprometimento, profissionalismo e formação.....	439
2 Discriminações.....	442
2.1 A homofobia contra o professor primário do sexo masculino.....	445

2.2 Discriminação por ser homem: “homem não tem dom para lidar com crianças”.....	452
2.3 Pressuposto que todos/as professores/as primários/as são mulheres.....	455
2.4 Pedofilia e assédio sexual.....	458
2.5 Um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família.....	462
2.6 Preferência pelos homens – a discriminação positiva.....	464
2.7 Será que não existe preconceito?.....	466
3 Superando representações de gênero preconceituosas.....	467

## CONCLUSÃO

<b>“UM CORPO ESTRANHO NA PROFISSÃO DOCENTE”: PORQUE OS HOMENS ESCOLHEM O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO.....</b>	<b>475</b>
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	489
---------------------------------	-----

ANEXOS.....	513
Anexo 1.....	515
Anexo 1.1 – Inquérito aplicado no Brasil.....	515
Anexo 1.2 – Inquérito aplicado em Portugal.....	519
Anexo 1.3 – Roteiro de Entrevistas.....	523
Anexo 2.....	525
Anexo 2.1 – Número de Formados/as nas Escolas Normais de Portugal.....	525
Anexo 2.2 – Número de Professores/as das Escolas Normais de Portugal e de Alunos Matriculados.....	525
Anexo 2.3 – Número de Professores/as das Escolas Normais, Alunos/as Matriculados/as e Formados/as nas Escolas Normais do Brasil.....	526
Anexo 2.4 – Número de Professores/as Primários em Portugal.....	527
Anexo 2.5 – Número de Professores/as Primários no Brasil.....	529
Anexo 2.6 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias em Portugal.....	529
Anexo 2.7 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias no Brasil.....	530
Anexo 3.....	531
Anexo 3.1 – Inquiridos que escolheram a profissão docente por gostar da profissão associado com outros aspectos (%).....	531
Anexo 3.2 – O que significava ser professor quando escolheu a profissão? (%).....	532
Anexo 4.....	533

Anexo 4.1 – Opinião dos inquiridos sobre a baixa existência de homens no magistério primário.....	533
Anexo 5.....	534
Anexo 5.1 – Salário do Professor em Portugal de 1978 a 1987.....	534
Anexo 5.2 – Salário do Professor em Portugal de 1978 a 1987 (em Salário Mínimos) .....	535
Anexo 5.3 – Salário do Professor em Portugal de 1992 a 2007 (em escudos-\$ e euros-€).....	536
Anexo 5.4 – Salário do Professor em Portugal de 1992 a 2005 (em Salários Mínimos) .....	537
Anexo 5.5 – Média Salarial Mensal dos Professores em Portugal de 2001 a 2007 (€).....	537
Anexo 5.6 – Salário e Médias dos Professores em 2001 e 2007 (€).....	538
Anexo 5.7 – Ganhos médios das ocupações em Portugal Continental em 1996 (€).....	538
Anexo 5.8 – Ganhos médios das ocupações em Portugal Continental em 2000 (€).....	539
Anexo 5.9 – Ganhos médios das ocupações em Portugal Continental em 2005 (€).....	539
Anexo 5.10 – Comparação da média salarial das profissões em Portugal frente ao salário do professor do ensino primário (€).....	540
Anexo 5.11 – Número de Horas Semanais Efetivamente Trabalhadas em Portugal.....	541
Anexo 5.12 – Simulação da Cesta Básica Brasileira em Portugal no ano de 2005.....	542
Anexo 5.13 – Salário do Professor Primário no Brasil.....	543
Anexo 5.14 – Ganhos médios das ocupações no Brasil 1991 (em Salários Mínimos).....	543
Anexo 5.15 – Ganhos médios das ocupações no Brasil em 2001 (R\$).....	544
Anexo 5.16 – Comparação da média salarial das profissões no Brasil frente ao salário do professor do ensino primário em 2001 (R\$).....	544
Anexo 5.17 – Comparação da média salarial do professor primário brasileiro com outros professores em 2003 (R\$).....	545
Anexo 5.18 – Número de Horas Semanais Efetivamente Trabalhadas nas Profissões no Brasil em 2001.....	545

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

### QUADROS

Quadro 1: Universo e Amostra.....	265
Quadro 2: Razões da escolha profissional (%).....	312
Quadro 3: Justificativa de Satisfação/Insatisfação das pessoas próximas.....	354
Quadro 4: “Quem tem mais aptidão para o magistério?”Justificativas.....	428

### GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de Homens e Mulheres nos dados recolhidos.....	266
Gráfico 2: Estudantes do sexo masculino nos cursos de formação dos inquiridos (%).....	267
Gráfico 3: Idade dos Inquiridos.....	267
Gráfico 4: Tempo de Magistério.....	269
Gráfico 5: Trabalhou em outra área? .....	269
Gráfico 6: Meio de Nascimento.....	269
Gráfico 7: Meio de Trabalho.....	269
Gráfico 8: Habilitações Acadêmicas.....	270
Gráfico 9: Quantidade de opções da razão da escolha profissional marcadas pelos inquiridos (%).....	311
Gráfico 10: Nível de satisfação das pessoas próximas quanto à escolha profissional (%).....	352
Gráfico 11: Pretende Continuar na Profissão? (%).....	403
Gráfico 12: Porque não pretende continuar na profissão?.....	404
Gráfico 13: Aspirações Profissionais.....	408
Gráfico 14: Quem tem mais aptidão para o magistério: o homem ou a mulher? (%).....	427
Gráfico 15: Vivenciou ou presenciou discriminação de professor primário do sexo masculino? (%).....	442
Gráfico 16: Qual foi a discriminação? (%).....	443

## PRINCIPAIS SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

AV-PT – Aveiro/Portugal

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico (corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental do Brasil)

2.º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico (corresponde à parte do segundo segmento do ensino fundamental do Brasil)

3.º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico (corresponde à parte do segundo segmento do ensino fundamental do Brasil)

E.S. – Ensino Secundário (corresponde ao ensino médio do Brasil)

CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores (Portugal)

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (Portugal)

ESE – Escola Superior de Educação (Portugal)

FENPROF – Federação Nacional de Professores (Portugal)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil)

ISE – Instituto Superior de Educação (Brasil)

LDB ou LDB/EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RJ-BR – Rio de Janeiro/Brasil

RJ – Rio de Janeiro

SP – São Paulo

SM – Salário Mínimo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **Introdução**

### **A SEMENTE DO TEMA GERMINANDO NO JARDIM ACADÊMICO**

*Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixa livres quando se trata de escrever.*

*(Foucault, Arqueologia do saber)*



Os caminhos que percorremos e a forma como respondemos às andanças da nossa vida constroem o que somos, conseqüentemente dificilmente permanecemos o mesmo, pois cada obstáculo que enfrentamos nos (trans)forma, interfere nas nossas ações/produções e na constante construção da nossa subjetividade<sup>1</sup>.

Assim, esta tese<sup>2</sup> reflete a minha subjetividade e trajetória, mas também contribuiu na minha própria formação, lapidando as estranhas forças que me estimulavam a escrever (e que convocavam a deixar a escrita livre das amarras), agasalhando e, ao mesmo tempo, ampliando os meus conhecimentos, pois novos pensamentos me interpelaram e, por isso, não posso dizer que sou a mesma.

Diante disso, rever, ainda que de modo breve, o percurso que realizamos<sup>3</sup> para desenvolver o tema desta tese pode trazer um pouco mais de clareza sobre as concepções subjacentes a este trabalho.

O trabalho de mestrado que desenvolvemos<sup>4</sup> envolveu discussões sobre a feminização do magistério e a escolha profissional das normalistas<sup>5</sup>, no seio destes debates e das considerações finais esboçadas, novas questões que não eram alvo de tal estudo surgiram e tomaram forma de inquietações que precisavam ser resolvidas. Contudo, mesmo querendo resolver todos os problemas do “mundo”, nos desapontamos quando percebemos que isto não é possível, que muitos enigmas não conseguiremos resolver e que outros terão que ser resolvidos a *posteriori*.

Um deles foi a pequena quantidade de homens presentes nos cursos de formação dos/as docentes do ensino primário<sup>6</sup> e o preconceito/discriminação de muitas

---

<sup>1</sup> Termo este entendido de acordo com a concepção foucaultiana onde toda subjetividade é, ao mesmo tempo, uma tentativa de captar e moldar o sujeito pelos saberes e poderes, e uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma (Foucault, 1988a).

<sup>2</sup> Primeiramente pontuaremos que a escrita se encontra pautada no Português do Brasil, por isso algumas colocações pronominais, algumas letras e acentos são diferentes. Esta escolha se deu para não tolher o pensamento no momento da escrita (o que poderia acontecer ao atentar a novas regras lingüísticas).

<sup>3</sup> Seguindo o caminho percorrido por Benavente (1990, p. 22) utilizamos o plural “nós” nesta tese porque, além de termos recebido contribuições dos autores que lemos e orientações acadêmicas, consideramos os nossos entrevistados e inquiridos como participantes desta investigação, assim não usamos “eu” onde houve a contribuição de diversos “nós”. Por isso, a utilização do plural “nós” ultrapassa o “artigo plural majestático”, “marca de modéstia e de procura de objetividade”.

<sup>4</sup> Rabelo, A. (2004) A Memória das Normalistas do IESK de Campo Grande/RJ. Dissertação de Mestrado em Memória Social e Documento, UNIRIO: Rio de Janeiro.

<sup>5</sup> “Normalista” era o nome dado no Brasil à/ao estudante para ser professor/a primário/a (antigamente as instituições onde se estudava para formar professor/a eram denominadas escolas normais).

<sup>6</sup> Utilizar-se-á nesta tese o termo “ensino primário” de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da UNESCO (CITE 1, 1997, citada por Eurydice, 2001) e como tentativa de usar um termo compreensível no Brasil e em Portugal (pois este já foi utilizado em ambos os países) para designar o “1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)” (que é o nome dado em Portugal às quatro primeiras séries do ensino básico, onde a criança entra aos seis anos de idade) e a “1.ª fase do Ensino Fundamental” (utilizado no

peessoas com relação a eles, inclusive de algumas normalistas (colaboradoras da investigação anteriormente citada) que demonstraram um sentimento homofóbico e excludente em relação aos homens no magistério.

Nas observações efetuadas em universidades, cursos de formação docente e escolas públicas do Brasil, verificamos que muitos dos professores<sup>7</sup> ingressam no magistério apresentando muitos motivos também apontados pelas mulheres. Por exemplo: facilidade de estudo no curso de formação, entrada rápida no mercado de trabalho, alto índice de empregabilidade, entre outros. Contudo, uma afirmação de um diretor de um curso de formação docente para o ensino primário colocou-nos uma “pulga atrás da orelha” sobre uma das maiores justificativas de escolha das mulheres pela carreira do magistério: os homens privilegiariam na escolha profissional o emprego e a possibilidade de transformação da sociedade e ofereceriam menor valor ao gosto por crianças (exaltado como principal motivação feminina).

Este episódio gerou uma das dúvidas que persistiram ao fim do trabalho: será que é necessário “gostar” de criança para ser professor? Ou melhor, todos que gostam de criança estão aptos a lecionar? Pessoalmente concluímos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz, pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola.

Mas, não satisfeitos com tais conclusões, queríamos constatar quais realmente eram os maiores impulsionadores da escolha dos poucos homens que se enveredam pela profissão docente, e porque esta é tão indisponível e inacessível a eles, sendo uma carreira considerada feminina e que (possivelmente em um esforço para que

---

Brasil para designar as 5 primeiras séries do ensino fundamental, onde a criança entra aos seis anos de idade). Em ambos os países este ensino é obrigatório, gratuito e oferecido pelo poder público. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal o ensino no 1.º CEB é globalizante, da responsabilidade de um professor único (monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. No Brasil há muito tempo estas quatro primeiras séries têm sido oferecidas por um só professor, continuando dessa forma até hoje tanto no ensino público quanto no particular (com exceções, pois algumas disciplinas costumam ser dadas por um professor/a a parte e em algumas escolas divide-se professor/a por disciplina).

<sup>7</sup> Nesta tese, quando a palavra professor (ou professores) for mencionada ela refere-se ao sexo masculino. Quando esta palavra designar o conjunto do gênero masculino e do gênero feminino, utilizaremos uma linguagem não sexista, por exemplo, professor/a, professores/as, entre outras. Esta atitude baseia-se nas orientações para a eliminação do sexismo na linguagem. Ver, por exemplo: Recomendação n.º 5 (90) 4 do Comité de Ministros aos Estados membros sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem (Conselho da Europa, 1990), Rêgo (2004), Abranches & Carvalho (2000).

ela continue sendo específica de mulheres) acaba por discriminar tais “intrusos” que precisam afirmar-se em tal posto de trabalho se não quiserem dele abdicar.

Constatamos, ainda, em alguns cursos de formação dos/as professores/as deste nível de ensino que, mais recentemente, tem aumentado a procura dos homens pelo magistério, não obstante permanecem os preconceitos<sup>8</sup>. Desta forma, um dos nossos grandes desafios é desmistificar a idéia muito divulgada pelo senso comum no Rio de Janeiro (além de outras localidades do Brasil) de que os homens que optam pelo magistério apresentam características efeminadas, e/ou a idéia ainda mais habitual (tanto no Brasil quanto em Portugal) de que lhes faltam competências para lecionar no ensino primário.

Estas foram as premissas da idéia geral do tema que será desenvolvido nesta tese, que provavelmente também proporcionará outras inquietações tanto a quem a desenvolve como aos leitores que sobre a mesma se debruçarem, até porque a leitura e o entendimento da mesma depende do contexto do leitor, pois como afirmara Frei Betto (2002) “a cabeça pensa onde os pés pisam”, assim não só abrimos nosso texto às questões de cada um, mas também ao complemento que cada um possa fazer diante delas, pois consideramos que todo trabalho está em devir que tem como perspectiva ser fortalecido ainda mais em pesquisas e produções vindouras.

Abordaremos, de início, a problemática geral desta investigação de forma sintética. Sabemos que a indicação de afirmações sem suporte científico podem ser arriscadas, por isso abandonamos à formulação inicial de hipóteses sujeitas à testagem e preferimos a colocação de questões. Mas não negamos que tínhamos idéias, feitas mais de interrogações inquietantes que de certezas tranquilizadoras, que nos indicaram a nossas trajetória. Idéias provenientes da nossa experiência como docente, estudante e investigadora.

## **1 Equação do objeto a estudar e sua problematização**

Toda a escrita que se segue dá conta dos resultados de uma investigação centrada na figura do professor do sexo masculino que trabalha no ensino público primário. Em geral, os/as docentes deste segmento já são profundamente marcados pela maior exposição às pressões da organização escolar (uma vez que trabalham todos os

---

<sup>8</sup> Representação presente no senso comum e a ser comprovada nesta tese.

dias, durante pelo menos quatro horas dentro do estabelecimento escolar)<sup>9</sup>, contudo consideramos que o professor deste sexo lida ainda mais com as “demarcações sociais” dentro do meio escolar por causa da feminização da profissão e do conseqüente estereótipo e estigma que é gerado sobre estes profissionais.

O que pretendemos com esta tese é, fundamentalmente, compreender os motivos, os processos e as conseqüências da escolha profissional destes professores que se enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino. Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público é importante por ser esse espaço de vivência/convivência educacional onde a maioria da população é socializada.

Desta forma, esta investigação mostra-se relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, cabendo, então, questionar a normalização do magistério primário enquanto profissão aliada a atributos considerados femininos e indicar que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer esta profissão independente do seu sexo.

Diante de dados estatísticos e leituras acadêmicas, identificamos como válidos os seguintes pressupostos: **1.** existem poucos homens atualmente no magistério primário do Brasil e em Portugal; **2.** houve um histórico distanciamento do homem com o magistério primário. Para além destes pressupostos, colocamo-nos algumas questões<sup>10</sup>, algumas foram sendo reformuladas ao decorrer da investigação, outras surgiram no decorrer do nosso percurso:

- por que os homens escolhem o magistério? Seriam mais motivados pelo fato desta ser a escolha profissional possível/melhor de se obter e menos por desejo ou por gostarem de crianças?
- a escolha dos homens por esta profissão é bem vista pelas pessoas do quotidiano do professor ou é desvalorizada? A divisão de gênero no magistério primário (feminização) tem potencializado uma desvalorização (social e/ou financeira) da profissão? Esta diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário?
- o magistério primário é para os professores uma profissão na qual eles desejem continuar ou ela serve somente como um trampolim para outras atividades ou

---

<sup>9</sup> Conforme aponta Freitas (2002).

<sup>10</sup> Inclusive achávamos que algumas estavam respondidas, mas nos surpreendemos com algumas respostas que encontramos.

um segundo emprego? Eles estão satisfeitos com a sua profissão? Há uma maior concentração dos homens nos postos de comando da educação e/ou uma maior facilidade de atingi-los?

- para estes professores a aptidão para o magistério depende do sexo? Quais as representações que circulam sobre o professor homem no magistério primário? Eles são bem recebidos na sua profissão? Existem preconceitos (ou pré-conceitos) sobre estes professores? Estes tornam mais necessário demarcar seus lugares profissionais por causa de discriminações? Os homens que entram nesta profissão, por ultrapassar dificuldades e discriminações, são desprovidos de preconceitos?
- será que ganhamos algo com a existência/ingresso de homens no magistério primário?

Enunciadas nestes termos as questões de partida, impõe-se referir que este professor será apresentado nas páginas que se seguem como um sujeito das circunstâncias sócio-culturais, em que estão presentes controles e resistências. Portanto, as vicissitudes que a ele se apresentam, tanto como tropeços, percalços, quanto como motivações ou imperativos de pessoas e instituições do seu entorno, contribuem para as suas opções e formam a sua subjetividade.

Entendemos que nossos “objetos de estudo” não estão parados esperando para serem analisados, eles na verdade são processos que tentaremos compreender com o olhar, mas também com a audição (além de outros sentidos) que tentam entender a visão dos outros com quem dialogamos. Mesmo assim não podemos deixar de considerar que as formas com que os objetos são percebidos e analisados são criadas por nós, de acordo com a nossa subjetividade profundamente interligada com o contexto em que nos inserimos e as experiências vividas.

Para tal análise, o conceito da representação será desde o início analisado em uma tentativa de perceber as potencialidades dos discursos que emergem sobre os gêneros e a sua relação com a profissão docente. Vale a pena destacar que tais representações não serão nunca consideradas como fixas e moldadoras do pensamento dos indivíduos, mas como modelos discutidos e divulgados por nós, porque nós significamos diante das relações que mantemos com a nossa cultura e história. Assim a representação, enquanto construção de significado, pode diferir de uma cultura para a outra.

Defendemos que as representações da docência associadas com o feminino – assim como a maternidade, a paciência e a sensibilidade – foram conquistando, destacando, prevalecendo e povoando os discursos acerca da profissão, exatamente porque estes discursos serviram aos interesses dominantes da sociedade<sup>11</sup>.

Entretanto, os textos de Mónica (1978) e Louro (2000) permitem-nos compreender que, apesar das representações terem utilidade social, isto não significa afirmar que a feminização do magistério foi um plano das classes dominantes<sup>12</sup>. Não houve uma decisão taxativa de que as mulheres entrariam na docência, houve uma associação de representações de aptidões necessárias para exercer o trabalho, políticas, cobrança das mulheres, necessidade de mais docentes, baixos salários, surgimento de outros trabalhos aos homens, entre outros, que fez com que os discursos começassem a circular com maior frequência.

Nessa linha procuramos mostrar que toda uma gama de enunciados se afirmaram tentando marcar as competências morais do professor, vinculando-lhes inclusive o próprio gênero. Como as representações estão sempre em devir, ou seja, não são fixas e são contínua e imperceptivelmente modificadas (pois funcionam como convenções sociais e não como regras inquebráveis), ressaltamos que estes discursos são apropriados pelos professores de diferentes formas: aceitando-os, alterando-os ou, mesmo, negando-os.

A este propósito, identificamos nas suas narrativas/discursos as questões que marcaram/marcam a opção pelo magistério fazendo um estudo comparativo entre duas regiões: Rio de Janeiro/Brasil (RJ-BR) e Aveiro/Portugal (AV-PT)<sup>13</sup>. Aproveitamos para explicar que este recorte espacial é tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre estes dois locais, nunca esquecendo da influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais sócio-

---

<sup>11</sup> Uma das explicações para tal interesse está na formulação da seguinte representação “quem trabalha por ‘sacerdócio’ pode receber salário menor”, e na associação desta com a necessidade cada vez maior de professores e a necessidade de reduzir os custos. Enfim, as representações associam-se ao poder, de acordo com as considerações sobre a “microfísica do poder” (Foucault, 1979) e a forma como este é exercido.

<sup>12</sup> Como explicam as autoras, de início, tanto as classes dirigentes quanto as próprias mulheres se encontravam divididas face à entrada das mesmas nesta profissão, por isso, não foi nem uma benevolência diante da pressão, nem uma estratégia vitoriosa das classes dominantes. Contudo, vale lembrar que as pressões populares sempre ficaram subordinadas à estratégia das classes dominantes.

<sup>13</sup> Utilizaremos esta abreviação que criamos para facilitar a comparação nas tabelas e nas descrições que efetuaremos.

culturais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que estes dependem dos vários condicionantes a que se são submetidos.

Enfim, nos últimos tempos temos assistido a uma grande proliferação de estudos que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas acabam por abordar a feminização do magistério de acordo com o ponto de vista das mulheres docentes. Mas e os homens? Não são ouvidos?

Ao destacar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério. O mundo da educação, no que concerne ao magistério primário, gira atualmente em torno do feminino (inclusive certos estudos, projetos de governo, programas de reformas educacionais, entre outros). Quando se trata do olhar masculino do professor primário quase não são encontradas referências ao tema; e mais, reafirmam-se os preconceitos e discursos que freqüentam a sociedade contemporânea. Assim, o homem professor se torna um ‘corpo estranho no quotidiano da escola primária’.

A tese desenvolvida analisa as condições sócio-culturais do homem que se dedica ao magistério público primário em nossa contemporaneidade a partir dos motivos que o levaram a esta profissão e, particularmente, ao ensino de crianças no ensino primário. Que desafios ele enfrenta em sua condição de gênero?

Reconhecemos que a maioria dos homens desconhece a docência como possibilidade de trabalho, muitas vezes, ocasionada pela pouca divulgação do campo do magistério primário como profissão acessível a ele, e da falta de políticas de divulgação do magistério neste segmento para os homens (tanto no Brasil quanto em Portugal). Esse silenciamento é potencializado no senso comum e pelas diversas formas midiáticas<sup>14</sup>, tais como: revistas, jornais, programas televisivos, filmes, entre outros meios de comunicação em massa. Inclusive em alguns testes vocacionais divulga-se a necessidade da presença de aspectos considerados femininos associados aos cuidados para lidar com pessoas, principalmente crianças.

Percebemos que quando há uma divulgação específica do magistério para o homem existe maior possibilidade de escolha. Por exemplo, nos inúmeros apelos ao voluntariado os homens também se disponibilizam. Assim, dependendo da forma que a sociedade apresenta e representa as profissões no imaginário social, elas passam a se tornar possíveis.

---

<sup>14</sup> Produzida pelos media/mídia.

A escolha profissional é historicamente indissociável do postulado geral segundo o qual há indivíduos para cada tipo de ofício, este problema está intimamente relacionado com referenciais de classe, gênero, raça – entre outras formas de divisões sociais. Admitimos que tais considerações funcionam pessoalmente como apropriações/aprendizagem dos jogos estratégicos e relacionais em que cada um constituiu-se a si mesmo e, ao mesmo tempo, contribui para a continuação e/ou modificação dos discursos.

Queremos com isto defender a importância de captar a realidade histórica concreta em que se constroem/construíram estes professores que em suas condições de gênero optaram pela profissão, olhando com particular interesse para os movimentos que partem de situações concretas e dos sujeitos que realizam a história de nosso cotidiano escolar. Neste sentido, tomam forma as correlações de força, as formas de relações de poder dominantes, as condições trabalhistas, as tradições docentes e culturais, que constituem as tramas que se amalgam no processo de educar.

Assim, tanto o tema como o objeto/sujeito do presente estudo nutrem-se das fagulhas vívidas em que se entrelaçam emoções e imagens presentes nas memórias, narrativas e discursos, colhidas nos diversos relatos escritos e ouvidos – que não se limitam à vida das pessoas pesquisadas, mas, também, das instituições sociais e formações mais amplas em que se inscrevem e que dependem da produção, veiculação e consumo de imagens, introduzidos pelos meios de comunicação de massa, pelos discursos sobre técnicas, e demais procedimentos e práticas de si.

Situar este estudo nos estudos representacionais, narrativos e construcionistas conduziu-nos à explicitação principal de rejeição das antinomias porque estas fixam a compreensão dos sujeitos e suas ações como sendo ditadas por um governo central. Superando esta contraposição encontramos vários autores<sup>15</sup> que exaltam um “conhecimento não-dualista” procurando apreender as realidades sociais como construções históricas e quotidianas englobantes.

Empreendemos, portanto, uma discussão teórica da história da feminização do magistério primário no Brasil e em Portugal (e do conseqüente distanciamento do homem do magistério), sem, contudo, deixar de relacionar as contribuições da colonização portuguesa sobre o Brasil. Para tal é indispensável romper com as

---

<sup>15</sup> Como Michel Foucault(1979), Stuart Hall (1997), entre outros.



armadilhas que nos induzem a ler uma história de cima para baixo, a ver o tempo e as pessoas de forma linear.

A leitura dos trabalhos teóricos produzidos por Michel Foucault foi determinante (assim como das suas análises empíricas), principalmente na sua definição de um território de análise das “práticas de si” visando compreender as bases sobre as quais as práticas de subjetivação têm vindo a operar como formas de classificação, representação, quantificação, sistematização, transmissão de informação, com o propósito de reinventar maneiras de divisão espaço-tempo que tentam configurar os indivíduos, contudo ao mesmo tempo, os sujeitos apropriam-se destas operações de saber-poder de diferentes formas. Ou seja, estas práticas são um conjunto de técnicas de poder que incitam o sujeito a agir e pensar adequando-se aos princípios morais da sua época, ao mesmo tempo, o ser humano é formado através de mecanismos para relacionar consigo mesmo e a reconhecer-se como certo tipo de sujeito.

Existem formas diferentes de perceber o mundo, a diferenciação de gêneros acaba trazendo consequências para o magistério, principalmente nos discursos das competências necessárias para ensinar às crianças, sobretudo na faixa etária anunciada, mostrando-os como atributo feminino. Que também tem sido associada a outras representações, que às vezes são individualmente interiorizadas, como a considerada existência de passividade nas/os professoras/es que são controlados, seguem as normas estabelecidas, sem questionar, aceitando ou “recebendo” os conteúdos prontos, ao invés de transformá-los às realidades concretas do aluno. É preciso que tais representações sejam discutidas para serem banidas dos quotidianos escolares.

Ao mesmo tempo, as prescrições sobre a maneira de educar são baseadas em um modelo masculino de determinações, porque o controle em geral sempre esteve nas mãos dos homens, ou seja, eles estiveram de forma mais representativa por muito tempo nos órgãos de administração e gestão de todas as áreas, inclusive na educacional (muitos autores destacaram/destacam esta preponderância)<sup>16</sup>. Não podemos deixar de ressaltar aqui que mesmo quando as mulheres são detentoras do poder, isto não impede que estas possam exercê-lo de uma forma usual, isto é, masculina.

Como foi apreciado, as mulheres têm-se apresentado como paradigma de trabalhador na educação, pretende-se, então, deixar falar as poucas vozes que

---

<sup>16</sup> Mostraremos no capítulo IX que o sexo masculino tem diminuído a sua participação nos setores educativos, principalmente na área administrativa.

representam o olhar do homem sobre a prática pedagógica no ensino primário, e mostrar que a docência infantil não é um atributo apenas feminino.

Enfim, buscamos problematizar a forma como os professores foram eles mesmos constituídos historicamente de forma híbrida, heterogênea, na relação complexa entre pessoas, coisas e forças. A interpretação que fazemos das narrativas, e das representações nelas presentes, depende da “utensilagem” conceitual sob a qual construímos toda a análise, que visa descrever os esquemas, técnicas e dispositivos que perseguiram a formação da identidade, pensamento e das condutas dos indivíduos alvos desta investigação.

## **2 Metodologia – a arte de dirigir o espírito na investigação**

Partindo do objeto de estudo e das premissas descritas acima, elaboramos a nossa metodologia a partir de um conjunto dos processos, ou seja, esta é o arquétipo geral que articula todos os aspectos necessários ao nosso estudo. Assim, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens.

Neste sentido, optamos por nos centrar em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não podem ser traduzidos somente por números. No entanto, ao mesmo tempo utilizamos a investigação quantitativa (com dados obtidos tanto em órgãos oficiais do Brasil e de Portugal, quanto nos inquéritos por questionários que aplicamos) com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática.

Entrevistamos seis professores e aplicamos inquéritos por questionário a uma amostra de 209 professores do ensino público, 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Tais dados permitem a análise da informação obtida e fornecem dados mais amplos (pela categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos inquéritos), assim como possibilitam situar as informações em vivências (nas narrativas de

entrevistados )<sup>17</sup>, analisando os significados presentes e a sua relação com a sociedade, as suas instituições e os seus enunciados.

A combinação destes processos de recolha de dados/discursos permitiu-nos fazer o confronto entre o geral e o local, pois é necessário tecer o específico, que envolve relações de gênero, com o conjunto de relações que entrelaçam com rigor teórico as questões de formação dos/as professores/as. Para tal, requer rever cuidadosamente tanto a literatura histórico-filosófica-sociológica-psicológica como a sócio-política, principalmente aquela situada no campo da formação docente (contestada e disputada) aprofundada no desenvolvimento da investigação e no contato direto com os profissionais da educação que se encontram em exercício no seu quotidiano escolar.

Considerando as ponderações de vários autores<sup>18</sup> entendemos que não há uma memória específica para homens ou mulheres, as memórias diferenciam-se de acordo com as experiências sociais e as trajetórias de cada indivíduo, assim as mulheres podem ter memórias diferentes das dos homens por causa das ocupações e posições sociais que geralmente têm.

Utilizamos a investigação narrativa neste trabalho de modo a entender, através da informação recolhida, as motivações da opção profissional, a existência ou não de preconceitos (ou pré-conceitos) e a forma como estes afetaram as escolhas dos professores, suas expectativas, anseios e dificuldades.

Com base na citação de Fentress e Wickham (1992): “A palavra escrita não é um espelho dos nossos pensamentos [...]. Nada do que escrevemos é tão disperso e desordenado como nosso processo de pensamento”, percebe-se que o recurso metodológico da narrativa não possibilitará atingir a continua mobilidade e fluidez do nosso pensamento, mesmo assim ela é essencial para apreciar e criticar fatos que dizem respeito às tradições ainda não estudadas de um grupo e dos fatores que levam um indivíduo a agir de determinada maneira.

A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as “pequenas histórias” de indivíduos, grupos e comunidades que, ao entrar em contato com essas experiências singulares, de segmentos muitas vezes esquecidos, permite registrar uma história popular. A partir desse aporte histórico e individual será possível entrelaçar os dados e analisar os modos

---

<sup>17</sup> Assim como as informações também permitiriam que as vivências pudessem ser analisadas no que têm de singular ou comum.

<sup>18</sup> Ver, por exemplo, Catani (1997).

de transmissão dos valores e das discontinuidades e rupturas que são efetuadas nos discursos dos seis professores entrevistados. Limitamos a este número de entrevistas motivados pela impossibilidade de se fazer e analisar, com qualidade, uma grande quantidade de entrevistas abertas.

Para efetuar essa delimitação tomamos por base o fato ressaltado por Blanchet e Gotman (2001) de que a quantidade necessária de entrevistas é, de modo geral, de tamanho mais reduzido que a de uma inquérito por questionário, pois as informações provenientes das entrevistas são validadas pelo contexto e não têm necessidade de sê-lo pela sua probabilidade de ocorrência (não precisam ser validadas por uma amostra matematicamente delimitada).

Os inquéritos aplicados aos professores que exercem atividades docentes no ensino primário do Distrito de Aveiro e do Estado do Rio de Janeiro visam validar, complementar e confirmar ainda mais a pesquisa com a narrativa dos entrevistados.

Captaremos nas narrativas, contidos tanto nas entrevistas quanto nos inquéritos por questionário, as representações que elas carregam, analisando as preeminências que tentam fixar significados à profissão e determinar escolhas aos indivíduos, assim como as fluências das mesmas e as potencialidades de emancipação. Para tanto, desenvolvemos estudos sobre textos de teóricos que vão imprimindo suas marcas em nosso trabalho, de forma que incorporamos e optamos metodologicamente sobre as leituras que guiarão a análise das representações neste trabalho<sup>19</sup>.

### 3 Apresentação da tese

A tese está dividida em duas partes que simbolizam a associação entre a informação produzida por outros (parte I) e a descoberta de dados novos com base no que colhemos nas entrevistas e nos inquéritos, quando a teoria anteriormente produzida é recontextualizadas/atualizada frente às informações que nos deparamos, podendo ou não resistir a esta imersão no nosso campo prático específico (parte II).

Desta forma, a **parte I** da tese abre espaço para algumas discussões onde é possível encontrar o essencial das fundamentações teóricas da investigação. O recurso

---

<sup>19</sup> Voltaremos a esta problemática metodológico ao longo deste trabalho (na sua base mais teórica) e, principalmente, no capítulo 6 que aborda a dimensão mais técnica e operacional.

destas teorias (fazendo associações com o tema discorrido) visa fornecer uma dimensão mais concreta/consistente às análises posteriormente desenvolvidas e mostra-se fundamental para a recolha e para a interpretação da investigação empírica.

Iniciaremos a tese abordando no **capítulo I** as investigações narrativas como um enfoque importante para pesquisar os quotidianos educacionais. Mostramos a emergência desta abordagem, a relevância desta investigação na articulação da teoria com a prática, as características deste tipo de investigação, o porquê da escolha desta abordagem de análise e a associação da narrativa com a potencialidade de analisar contextos escolares.

Esta opção parece-nos tanto mais relevante tendo em conta que as narrativas nos trazem não só algo de individual, mas também influências sociais, remetendo-nos a uma mistura do social e do individual no processo de recontar a sua história, o que é ainda mais importante quando se trata de indivíduos que pertencem a uma categoria de gênero que constitui minoria dos professores do ensino primário, podendo ter a sua individualidade maior importância do que no caso da maioria que pode ter sido “levada pela correnteza” ou podendo sofrer maiores pressões sociais para a não escolha desta profissão.

Impõe destacar que resgatar a dimensão pessoal do ofício de ensinar é um modo de opor-se ao professorado anônimo, sem nome e impessoal, opor-se à supervalorização das generalizações nas investigações educacionais, isto é permitido pela investigação narrativa. O que não significa que as narrativas individuais dos professores não precisam ser relacionadas com um contexto histórico mais amplo.

Analizamos, no **capítulo II**, questões sobre a socialização, subjetivação, identidades e formas de singularização, nele mostraremos que fomos produzidos por um poder, aprendemos as regras deste poder a partir do nosso nascimento, a partir de várias instâncias, ou seja, somos “subjetivados” para nos integrar em uma realidade construída socialmente. Existem dispositivos sociais para garantir que as expectativas comportamentais recíprocas (ou papéis) sejam aprendidas, muitas vezes estes dispositivos tentam fixar os indivíduos a papéis determinados, mas, apesar de toda a tentativa de determinação dos sujeitos, a resistência é sempre um caminho árduo, embora possível. Ou seja, relacionamos os processos de subjetivação com a

socialização, pois estes são processos que tentam fixar o indivíduo às práticas vigentes, tendo talvez uma probabilidade maior de alcançar este objetivo, mas nem sempre consegue, havendo a potencialidade da transformação.

As identidades são construídas no processo de socialização e constituem formas sociais de construção das individualidades em cada sociedade. Mas as identidades estão em movimento e esta dinâmica toma, por vezes, a forma de “crise de identidades”, isso torna cada configuração identitária atualmente mais complexas do que antes. Apontamos que a profissão docente tem um aspecto extremamente socializador, assim, para que se queira que os alunos construam a sua criticidade, os/as docentes precisam construir uma consciência da sua própria professoralidade, nunca esquecendo da necessidade de união com os outros professores/as.

Por seu turno, no **capítulo III** discutiremos questões sobre representações<sup>20</sup>, inicialmente com as questões gerais conceituais e as considerações importantes de alguns autores, enfatizando alguns conceitos que serão necessários para avaliar os discursos e narrativas presentes nas entrevistas e inquéritos por questionário, como por exemplo a sua associação com o conhecimento prático, a relação das representações com a comunicação e com os grupos, a forma como uma representação se forma e sua potencialidade de estagnação ou mudança.

Analisamos também as representações de acordo com as abordagens foucaultianas e construcionistas, desta forma podemos entender melhor a analogia das representações com o poder e, por fim, interligar as questões de representação com o gênero e a docência. Entendemos que apesar das representações serem produzidas/difundidas e servirem aos objetivos de dominação do masculino, as mulheres não são apenas vítimas neste processo (nem os homens são somente opressores), elas são formadas neste meio representativo e acabam muitas vezes por difundir e/ou defenderem estas representações. Na nossa sociedade a mulher tem sido uma das maiores responsáveis pela “criação” das crianças, por isso acabam bem cedo por reproduzir a diferenciação sexual. Por isso, consideramos que a sua entrada na docência sem tal consciência pode acabar por aumentar a sua função de reprodutora/agente desse processo representativo.

---

<sup>20</sup> Daremos preferência pela utilização do termo “representação” (sozinho), pois entendemos este termo como generalizador das contribuições sociais sobre os indivíduos e da forma com que estes recebem e reproduzem as mesmas.

Consideramos crucial entender que as representações generificadas estão carregadas de discursos e, inclusive, preconceitos que podem diferenciar as práticas e escolhas, principalmente a opção profissional. A representação de que a mulher é ideal para o magistério vem acompanhada de várias outras representações, é preciso que tais representações sejam alvo de reflexão, principalmente porque a escola é instituidora de representações, ou seja, é um local onde não só se transmite, mas também se constrói representações.

Para compreender melhor os discursos e representações que envolvem a construção do masculino e do feminino, principalmente as suas consequências na área da educação, torna-se necessário apresentar no **capítulo IV** uma discussão sobre questões de gênero. Neste capítulo, analisaremos como o masculino e o feminino são construídos, principalmente porque para compreender os professores primários do sexo masculino, as suas atitudes, a relação de gênero em que se encontram, as resistências ou confirmações que eles representam, é preciso analisar como são formadas as masculinidades. Para efetuar tal análise os estudos de gênero são cruciais, lembrando que estes não significam o estudo somente da mulher, mas enfocam toda a construção social das relações entre homens e mulheres que necessitam de certos procedimentos nas investigações.

Clarificaremos, então, as conceituações e características acerca dos estudos de gênero e suas consequências para as investigações que os abordam. Por fim, faremos uma análise da feminização nas profissões para perceber qual o arcabouço social que as envolve e as consequências das relações desiguais de gênero tanto na sociedade como no trabalho, o que se reflete nas diferenças entre os rendimentos de homens e mulheres, nas diferenças nos índices de emprego/desemprego, nas posições dentro das profissões, na existência de atividades segregadas por sexo, que acabam por repercutir nas escolhas por determinadas profissões serem feitas mais por mulheres do que por homens (em um ciclo vicioso). Por este motivo examinamos as estratégias para “desfeminizar” as profissões e questionamos se estas são possíveis e necessárias.

A continuação do estudo deste tópico de forma mais aprofundada exigia a compreensão do contexto histórico e político da feminização do magistério no Brasil e em Portugal, tal discussão é objeto do **capítulo V** onde entendemos que a educação

permeia a sociedade onde está inserida, por isso o contexto histórico de cada país (com profunda correlação por causa da herança cultural transmitida por Portugal ao Brasil e de outros fatores transnacionais) permite que aconteça a feminização do magistério e o êxodo dos homens da profissão no âmbito do magistério primário.

Decompomos este capítulo em três partes (educação feminina; escolas de formação de professores/as; feminização do magistério e afastamento dos homens da docência) porque compreendemos que a forma como se processou a educação feminina nestes países e a institucionalização das escolas de formação de professores/as foram os primeiros passos para a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência. Por fim, concluímos que vários discursos e atitudes possibilitaram a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência, com destaque para a forma como a educação feminina começou a ser considerada, a necessidade de implementar a educação obrigatória, de utilizar a co-educação e de atrair pessoas para uma profissão tão desvalorizada e mal remunerada, a circulação de discursos defensores da mulher como professora ideal e de discursos contra o homem no magistério (que perpetuam na docência até os dias atuais).

Após esta discussão teórica, guiada pelas questões que colocamos e que nortearam a recolha da informação, assim como pelas questões surgidas nas narrativas como nos inquéritos por questionário, damos início à **parte II** desta tese, com a nossa contribuição empírica, que é constituída da análise das narrativas e discursos, enfim, de todos os dados recolhidos. Portanto, traçamos e problematizamos os principais pontos destacados pelos docentes.

A princípio, no **capítulo VI**, descrevemos os métodos e técnicas utilizados, assim como os dados, indivíduos e as narrativas que permitiram a análise. Ou seja, discutimos acerca da escolha dos métodos e técnicas, além de como estes foram utilizados; fornecemos algumas informações gerais dos professores que constituem a amostra deste estudo, o que oferece uma noção geral de quem são os inquiridos, além de permitir algumas tentativas de generalizações sobre os professores do sexo masculino



do ensino primário<sup>21</sup>; por fim, apresentamos as tramas argumentais dos professores/narradores entrevistados com o fim de que estes possam nos mostrar que não é de qualquer professor que falamos, nem da coletividade deles, escrevemos sobre uma rede composta de pessoas que têm sentimentos, histórias, anseios e percepções<sup>22</sup>.

A justificativa de escolha profissional dos professores foi um dos pontos inquiridos e analisados. Por isso, no **capítulo VII**, analisamos a escolha dos entrevistados e inquiridos, que se enveredam por esta área tão feminizada, assinalando, portanto, que as representações associadas aos “atributos ditos femininos”, entre outros fatores (como baixo estatuto financeiro e social), exercem/exerceram grande influência na escolha profissional, dado que a porcentagem de professoras primárias é altíssima e a de professores primários muito baixa.

Desta forma, mostramos as motivações da escolha profissional dos professores são influenciadas por fatores extrínsecos à profissão (relacionados com o contexto dessa atividade, como a empregabilidade; rentabilidade; necessidade de emprego e a falta de oportunidades; falta de opção; a melhor escolha possível; entre outras) e por fatores intrínsecos à profissão (como o gosto pela profissão e pela transmissão de conhecimento; o gosto por crianças; a busca quase utópica da transformação da sociedade; a escolha motivada pelo exemplo da família, de um amigo ou de um professor; a escolha profissional causada por desejo de liberdade e autoridade). Enfocando a sua estreita interligação nas narrativas e respostas, mas também a preponderância de uma sobre as outras (principalmente das influenciadas por fatores intrínsecos).

Tendo em conta que as considerações dos outros sobre a escolha profissional do homem pelo magistério, mas que também existem outros aspectos sociais mais amplos que incidem sobre as representações das pessoas próximas e, conseqüentemente, na escolha, na satisfação e na insatisfação profissional do indivíduo, pois estas permitem perceber as interferências, lutas e dificuldades que os professores inquiridos passaram para optar pela sua profissão. No **capítulo VIII** damos conta das

---

<sup>21</sup> Sabemos, no entanto, que esta é uma amostra localizada, o que não permite generalizações totais para os universos nacionais do Brasil e de Portugal, mas nos oferecem alguma indicações, pistas que podemos seguir e analisar.

<sup>22</sup> O que mostra que não é só a quantidade que importa, mas o conteúdo e a relação que as mesmas têm com o contexto de cada indivíduo.

considerações dos outros sobre a escolha profissional do homem pelo magistério, apresentando uma contraposição da satisfação e da insatisfação dos familiares, vizinhos, parentes, com a opção de carreira efetuada, neste sentido, as diversas opiniões balançam entre se a carreira é boa, se é rentável, se é o que o indivíduo deseja ou se não é atividade de homem.

A partir dos comentários dos professores a respeito das suas opiniões acerca da satisfação/insatisfação das pessoas próximas sobre a sua escolha profissional, sopesamos estes fatores extrínsecos/sociais (como a remuneração e o estatuto social) citados pelos professores. Ou seja, visamos compreender como estes interferem nas representações sociais da profissão e analisar que tais representações positivas ou negativas podem criar diferentes considerações nos docentes sobre a sua profissão.

As diversas contradições da profissão docente e a desvalorização social e/ou financeira são alguns dos motivos para a existência atual de muitos professores/as que se vêm desmotivados e/ou ambicionam mudar de carreira. Por isso, no **capítulo IX** analisaremos, então, quais os motivos da insatisfação e do mal-estar dos próprios professores com a sua carreira, apontando o desejo de abandono da docência e novas aspirações profissionais. Descobrimos que grande parte dos professores tem algum sintoma de mal-estar na profissão, apesar da maioria ter escolhido a mesma por gosto, pois mostram que a sua opinião sobre a profissão mudou (principalmente após o início da profissão), pois passaram a perceber alguns problemas/realidades que os desanimaram e chegam a refletir no desejo de abandono da profissão de professor do ensino primário.

Os professores destacam dentre diversos desapontamentos: a desvalorização da profissão; a falta de investimentos e de materiais; o desprezo do governo e dos políticos; a necessidade de um interesse prioritário ao ensino primário; o menosprezo por ser uma atividade considerada mais fácil (que ocupa menos tempo, entre outras); o aumento das dificuldades na profissão (ou será que passam a ter uma idéia mais clara da mesma?); a indisciplina dos alunos e falta da educação dada pelos pais; a formação deficiente do professor; as regras inadequadas de recrutamento dos docentes; a acomodação e falta de união dos professores; o desejo de abandonar a docência; a aspiração por outros trabalhos na educação ou fora dela. Não podemos deixar de analisar também que talvez tal ambição profissional possa ser facilitada aos homens,

como já foi apontado anteriormente por outros autores. No entanto, no meio de tantas desilusões e insatisfações, alguns mostram que estão aprendendo a gostar da profissão, ou seja, que a sua opinião sobre a docência após iniciar a profissão mudou para melhor.

Se na parte I da tese atendemos às grandes questões de gênero e representações, no **capítulo X** as representações generificadas brotam das narrativas e respostas dos professores e vêm carregadas de discursos e preconceitos que podem diferenciar as práticas e escolhas, representações que associam a docência com o feminino e que divulgam que os professores homens estariam fora de lugar.

Com base nas respostas à pergunta “quem tem mais aptidão para o magistério: o homem ou a mulher”, pudemos avaliar as diferenciações dos papéis sexuais e as habilidades necessárias para ser professor na concepção dos nossos colaboradores. Mostramos que a maioria dos professores explica que não há uma aptidão específica para cada sexo, inclusive, justificam que há a necessidade de uma escolha efetuada por gosto/interesse/amor e que a qualidade para a docência depende da formação profissional, competência, profissionalismo, dedicação e comprometimento. Mas existiram professores que consideraram que homem ou mulher tem maior aptidão para o magistério neste segmento, e outros que, apesar de dizerem serem indiferentes, apresentaram justificativas que segregavam as aptidões dos homens e das mulheres.

Neste capítulo, também analisamos outras questões de gênero que perpassam a vida dos professores: as discriminações contra os professores primários do sexo masculino. Destas surgem questões relacionadas com homossexualismo; pedofilia e assédio sexual; considerações sobre incapacidade do homem para lidar com crianças; que um ofício pouco rentável que não é para homem; o pressuposto de que todos os/as docentes do ensino primário são mulheres; além de analisar as respostas que marcaram não existir preconceito.

Este trabalho lembra que os/as professores/as são as pessoas que têm acesso sucessivo com o cotidiano, e as dificuldades, da sala de aula, por isso são eles que podem tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, potencializando as efetivas transformações educacionais. Ouvi-los e conferir-lhes voz é uma forma para recontarem e, ao mesmo tempo, reescreverem a sua prática profissional. Por isso,

voltamos na conclusão à nossa pergunta inicial: porque os homens escolhem o magistério primário?

Neste sentido, são sistematizadas as principais conclusões obtidas a partir da investigação realizada e da revisão da literatura sobre os tópicos, sendo feita uma leitura geral dos aspectos atrás referidos pela confrontação com as nossas questões, fazendo uma articulação entre as implicações e motivações da escolha dos homens pelo magistério, a percepção social das pessoas sobre a escolha destes e as repercussões destas no pensamento dos professores do sexo masculino, a existência de mal-estar e insatisfação dos professores com a sua profissão, a permanência de preconceitos e discriminações de gênero para com estes professores (assim como entre estes), entre outras questões já referidas.

**PARTE I**

**DISCUSSÃO TEÓRICA**



## **Capítulo I**

# **REFLEXÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E A SUA APLICAÇÃO NOS QUOTIDIANOS EDUCACIONAIS**

*Uso as palavras para compor meus silêncios.*

*Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.*

*(Manoel de Barros, 2003, Memórias inventadas)*





Durante muito tempo tudo o que se relacionava com a prática foi menosprezado frente ao que era denominado ciência. Este capítulo é introduzido por um poema que exalta a “concretude” das coisas, dos fenômenos em si, de modo a que a prática salienta sua importância e pode, também, explicar o mundo com sua maneira própria de fazer e de divulgar concepções acerca de tudo o que é apresentado e vivido na experiência cotidiana.

A relevância das práticas, e da sua articulação com a teoria, motiva o trabalho e a atenção de muitos autores que fazem uso de alguns tipos de investigações da prática no campo educacional (como a etnografia, a investigação narrativa, a história de vida, entre outras que só tiveram a possibilidade de emergir frente a uma maior aceitação científica da subjetividade). Nosso foco de discussão, neste momento, é justamente sobre uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca da sua visão de mundo: **a investigação narrativa**.

A utilização do termo “visão de mundo” não significa que o indivíduo é autônomo na criação de interpretações. Pelo contrário, as narrativas nos trazem não só algo de individual, mas também influências sociais, elas remetem-nos a uma mistura do social e do individual no processo de recontar a sua história.

Objetivamos analisar, também, o relacionamento das perspectivas individuais e sociais nos relatos, sem deixar de acentuar que os professores ouvidos nesta investigação pertencem a uma categoria de gênero que se constitui como minoria no professorado primário, assim, a sua escolha profissional tem uma possibilidade de se relacionar mais com o sujeito, mas não deixa de sofrer influências da sociedade em que está inserido. Apesar de difícil, não é impossível ultrapassar as determinações, pois as profissões não estão determinadas *a priori*, existe algo de individual que nos permite ter razões próprias que podem ir além dos imperativos sociais.

Não responsabilizamos o indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso profissional, pois sabemos que o social interfere muito nas oportunidades que surgem na vida das pessoas. Porém, enfocamos um profissional que, além de ser um trabalhador na sociedade, pode ser tanto um formador de opiniões quanto um instigador de discussões, desta forma, a sua tomada de posição interfere não só na sua vida, mas na própria formação da sociedade. Por isso, há a necessidade de que ele tenha conscientização da sua opção e atuação profissional.

## 1 Complexificação nas metodologias científicas

### 1.1 A investigação narrativa e a associação da objetividade com a subjetividade

A epistemologia moderna surge tomando conta de toda a comunidade científica e divulgando que o surgimento de qualquer ciência deveria relacionar-se com a “objetividade” do método científico. Assim, as ciências humanas só poderiam denominar-se dessa forma, ou seja, ter esse *status*, se efetivassem sua pesquisa extinguindo o subjetivo: quanto menos subjetivo e mais objetivo for, mais científico se é. Relegava-se, então, o aspecto subjetivo e baseava-se nas regras da lógica para controlar essa “vergonhosa” subjetividade (Geraldí, 2004).

No entanto, descobre-se que a dita “objetividade” baseada nos pressupostos das ciências naturais não é tão “objetiva” quanto se pensava<sup>23</sup>, a partir de então uma pergunta é colocada: se nem mesmo a natureza é precisa, por que a humanidade teria que ser? As ciências humanas corriam atrás de uma objetividade, para tentar mostrar que poderiam ser tão precisas quanto as ciências naturais<sup>24</sup>; quando se demonstra que até mesmo a “matemática precisa” é encontrada como uma exceção na natureza, a ciência passa a constituir-se não na performance, mas na diferença, na descontinuidade.

Foucault (1979) associa o surgimento das ciências humanas ao poder disciplinar que forma o indivíduo como produto do poder e como objeto do saber. Desta forma, a formação de saberes acerca do sujeito formou um importante dispositivo de conhecimento e produção do sujeito, mas também menosprezou um pouco os seus próprios saberes (produzidos pelo poder), legitimando só os pertencentes à ciência. O que ele destaca é que não há como existir uma ciência neutra, pois não há uma verdade única: a verdade é produzida historicamente no conjunto de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Desta forma, todo saber é político, tem sua gênese em relações de poder e assegura o exercício de um poder.

---

<sup>23</sup> Podemos perceber isto na observação de vários autores, assim como no seguinte trecho: “A teoria quântica e a microfísica obrigam a uma revisão muito mais radical da idéia de trajetória contínua e previsível. A procura da precisão esbarra num limite devido não ao seu custo, mas à natureza da matéria. Não é verdade que a incerteza, isto é, a ausência de controle, diminui à medida que a precisão aumenta: ela aumenta também” (Lyotard, 1989, p. 113).

<sup>24</sup> Esta negação dos aspectos subjetivos nas ciências humanas deixaria de lado demasiados aspectos do quotidiano humano que poderiam tornar mais compreensíveis vários acontecimentos.

A percepção de que as ciências humanas são atreladas ao poder abriu horizontes para investigações interpretativas concentradas nas “formas de vida” social, nos discursos e na cultura<sup>25</sup> (dentre elas a **investigação narrativa**), que possibilitam compreender os textos/contextos mais amplos ao estudar as formas pelas quais organizamos em padrões narrativos nossas memórias, intenções, histórias de vida ou nossas “identidades”<sup>26</sup>.

A subjetividade que se pretende analisar nas narrativas deixa de “escapar por entre os dedos” a partir do momento que se desmistifica a objetividade, o mito das grandes narrativas da história (como progresso universal/linear/inevitável) e o mito da superioridade da ciência como forma de conhecimento da realidade. Como mostra Madeira (2003) a consciência humana não pode ser explicada em termos objetivos, porque a subjetividade tem na sua base a interação social, mas também existem fenômenos de reificação social que interferem na construção do sujeito sobre si mesmo, assim tanto uma orientação estritamente objetivista quanto estritamente subjetivista são reducionistas.

A complexidade do mundo permite-nos afirmar que é impossível conhecer a totalidade, pois esta será sempre o resultado de um processo de interpretação histórica e contextualizada. Um/a investigador/a tem como encargo analisar/interpretar o quotidiano sempre o relacionando com a sua individualidade<sup>27</sup>, mas esta interpretação também é feita pelo próprio investigado. Por isso, Geraldi (2004) destaca que o melhor modo de compreender as apreensões docentes é abrindo-se às falas dos mesmos.

Bruner (1990, pp. 26-27) explica que a desconfiança frente à subjetividade tem a ver com a alegada discrepância entre o que as pessoas **dizem** e o que elas realmente **fazem**. Entretanto, a investigação do subjetivismo deve basear-se não apenas no que as pessoas realmente **fazem**, mas no que elas **dizem** fazer e no que **dizem** que as levou a fazer o que fizeram (ou que também motiva os outros a fazer). Deve referir-se ao que as pessoas **dizem** ser os seus mundos.

---

<sup>25</sup> Entendemos a cultura como um repertório de práticas, de representação, de símbolos, de crenças, de objectos, de rituais, de memórias, de tradições, de identificações e de concepções da subjetividade que uma pessoa tem que saber ou acreditar de forma a agir de forma aceitável para os membros de uma sociedade (ver Nunes, 1995), mas a cultura também deve ser compreendida como uma luta em torno de significados, identidades e narrativas (ver Giroux & McLaren, 1996).

<sup>26</sup> Identidade é considerada de forma relacional, ou seja, como uma construção social que se releva da representação, ela relaciona a subjetividade com a sua construção no interior de quadros sociais que visam posicionar os indivíduos e orientar (sem determinar) as suas representações e as suas escolhas. A identidade tem eficácia e produz efeitos. Analisaremos melhor este termo no capítulo II.

<sup>27</sup> Que abrange o estudo de seus temas preferidos, das suas questões e das suas curiosidades.

Partilhamos esta opinião e realçamos a sua pertinência quando ouvimos ou lemos as observações dos professores, os vários sincretismos das suas respostas, além de algumas contradições que nos permitem verificar que as próprias pessoas confrontam-se a si mesmos nos seus pensamentos e ações a todo o momento. Os indivíduos formam explicações e conduzem-se por motivações que, às vezes, parecem-nos chocar, mas são as suas formas de lidar com o mundo que a eles é apresentado.

Ensinar-nos a tratar essas “ditas” explicações como não merecedoras de confiança, e até de um certo modo, como “inverdadeiras”. Mas nem são “inverdadeiras” nem indignas de pesquisa, pelo contrário, elas necessitam de um maior estudo das narrativas dos indivíduos.

### **1.2 Do trabalho e experiência, aprende-se a ciência: narrar também é científico**

Quando se pede às pessoas que narrem a sua experiência, a sua história, buscamos chamar a atenção para o fato de que nosso objeto de estudo ganha relevo na prática e não nos “laboratórios” (não diante de condições controladas), pois a concretude das coisas é complexa e impossível de dominar. Muitas indagações feitas a estes tipos de estudos voltam-se a esta natureza complicada dos mesmos.

No que diz respeito a estes questionamentos, abrimos uma discussão relacionando a narrativa à ciência. Importa-nos encontrar Lyotard (1989) quando este analisa a condição do saber nas sociedades, o estado de cultura que modificou as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes, esta nova condição de saber que se situa em relação à crise das grandes narrativas<sup>28</sup> em um novo discurso de legitimação.

Para este autor, a crise e a incredulidade em relação a todas as metanarrativas demarcam o surgimento do “pós-moderno”<sup>29</sup>, pois na sociedade

---

<sup>28</sup> Ou metanarrativas que seriam as bases da modernidade, expondo e explicando as linearidades da história, suas causalidades e as conseqüências (marcando até mesmo um herói que “liberta/salva” o povo de algo), como, por exemplo, o surgimento do mercantilismo e do capitalismo.

<sup>29</sup> Pós-modernidade é um termo utilizado por vários autores para designar as transformações paradigmáticas que afloram na ciência moderna, onde a complexidade do quotidiano passa a ser percebida como além das dicotomias. Contudo, entendemos que esta designação é inadequada (pois é utilizada pela falta de outro termo melhor), pois esta leva-nos a pensar em uma transposição de um tempo (o moderno) para outro (o pós-moderno). No entanto esta ruptura ainda não ocorreu, somente alguns pensamentos modificaram-se, mas a base do pensamento moderno ainda está presente na sociedade. Optamos por tratar como pós-moderno, embora saibamos que esta discussão de diferenciações merece maior relevância (ver Martins, 1999, p. 16).

contemporânea a metanarrativa perdeu sua credibilidade, as disciplinas são refutadas e não cessam de deslocar suas fronteiras, o saber passa a não ser só preso a um poder excludente, pois refina-se para as diferenças (para incluir os indivíduos, embora com determinados objetivos). O saber muda de estatuto tornando-se produtivo para ser vendido, perdendo a sua finalidade em si mesmo, cai no nível de ideologia, de instrumento de poder (Lyotard, 1989).

Foucault (1979) descreve os saberes como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica, seu aparecimento aconteceria a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes. Ou seja, os saberes surgem diante de determinadas condições histórico-sociais.

Para Lyotard, assim como para outros autores, o saber científico não significa a totalidade do saber, ele sempre esteve em competição com outra espécie de saber: o narrativo. Para ele a sabedoria não deriva somente da ciência, as idéias de um “sábio” seguem um método científico, antes de tudo, o sábio é alguém que conta histórias/narrações com o compromisso de verificá-las.

As narrativas encontram-se legitimadas pelos critérios de competência definindo o direito de dizer e de fazer na cultura (quem é autorizado para tal). Nenhum conhecimento está livre do uso da narrativa<sup>30</sup>, pois as narrativas são utilizadas em justificativas pelas autoridades de legitimação que usam as “metanarrativas” que têm justificação científica, o que acaba por depreciar alguns saberes habituais do povo.

O saber científico está envolto em toda uma pragmática que regula a aceitabilidade do enunciado<sup>31</sup> enquanto ciência. Face a esta dinâmica de legitimação do saber científico, o conhecimento não fica acessível a todos os indivíduos, dele aparecem as profissões/especializações e as disciplinas que asseguram lugar às instituições. Isto traz à tona o problema da discriminação de outros saberes “indignos” de confiança (como o narrativo), pois não seriam científicos. Todavia, Lyotard (1989) chama a atenção para o fato do saber científico não ser oposto ao narrativo: **eles são diferentes**. Por serem diferentes, não se pode negar um pelo outro, nem se pode categorizar

---

<sup>30</sup> Lyotard exemplifica a seguir “o saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer a outro saber, a narrativa” (1989, p. 64).

<sup>31</sup> Provando e refutando enunciados contrários, precisando analisar os referenciais precedentes (a bibliografia), além de ter capacidade de memorização e investigação do novo. Essa aceitação deve ser validada por um “par potencial<sup>31</sup>” (com os mesmos conhecimentos para entender o enunciado), o que torna necessário formar os pares para poder provar um saber científico (Lyotard, 1989).

cientificamente o saber narrativo como selvagem ou primitivo. Eles não estão submetidos às mesmas regras de legitimação do saber.

O autor entende legitimação como o processo pelo qual alguém está autorizado, ou seja, tem o poder de prescrever as condições explícitas para que um enunciado faça parte deste discurso, sendo tomado em consideração pela comunidade científica: “saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? A questão do saber na era da informática é, mais do que nunca, a questão do governo” (Lyotard, 1989, p. 26). O poder não se situa nas mãos de uma só pessoa, no entanto, os sábios são usados para aumentar o poderio de acordo com o que é interessante. Continuamos, então, sob a influência de uma legitimação de saber, resta conhecer qual saber será validado.

Para Lyotard (1989), a legitimação na atualidade só pode vir da prática de linguagem e da interação comunicacional. Na mesma linha deste pensamento, afirmamos com este trabalho a necessidade do diálogo na expressão docente e na afirmação dos seus posicionamentos, além da potencialidade de divulgação das idéias dos mesmos frente a outros referenciais.

Saber algo acerca da sociedade é escolher a forma de interrogá-la (que nos fornece respostas de acordo com esta). Bruner (1990, p. 107) lembra-nos que “quando “confirmamos” a nossa teoria mediante “observações”, ideamos procedimentos que irão favorecer a plausibilidade da teoria”. Desta forma, nossa escolha de um arcabouço teórico está diretamente envolvida com os resultados que serão oferecidos, ou seja, enxerga-se com os olhos da teoria selecionada.

Ao analisar Lyotard (1989) percebemos que precisamos de levar em consideração as individualidades para dar conta das narrativas que se ocupam de influenciar a sociedade. Não podemos esquecer que com as grandes narrativas em decomposição<sup>32</sup>, há outro tipo de narrativa que responde às necessidades atuais, devemos nos deter em um outro tipo de legitimação, **a pequena narrativa**, pois esta “continua a ser a forma por excelência assumida pela invenção imaginativa e, antes de mais, na ciência”.

---

<sup>32</sup> Elas perderam suas capacidades heurísticas, porque ao invés de explicarem “tudo” demonstram-se cada vez mais parciais, Lyotard (1989, p. 121) explica que os dados do problema da legitimação do saber estão hoje suficientemente esclarecidos para o nosso propósito, por isso nega o recurso às grandes narrativas. Isso não nos faz abandonar o estudo das grandes narrativas (não advogamos a dicotomia), mas entender que outras questões importantes não são por elas explicadas.

A pequena narrativa está em toda parte<sup>33</sup>, por isso utilizaremos nesta investigação uma teoria que ofereça formas de análise das histórias de cada um e da complexidade humana. Busca-se uma interligação do individual com o social, pois o sujeito não seria nem totalmente determinado pela sociedade, nem completamente livre para fazer suas escolhas. A nossa atual condição, que apresenta uma crise de paradigmas do conhecimento, traz a necessidade de salientar as subjetividades. A narrativa torna-se, então, uma forma de compreender a realidade social e individual.

Escolhe-se, neste caso, a investigação narrativa para apreciar o estudo da individualidade/subjetividade frente às influências sociais, pois ela admite que os indivíduos falem de si mesmos enquanto seres sociais. A investigação narrativa permite que através das histórias que os atores narram possamos interpretar seus ditos e as relações sociais, conectando estes conhecimentos que estiveram quase sempre cindidos dos conhecimentos legitimados.

## **2. Narrativa: o conceito que palpita a complexidade da prática**

A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido.

Para Brockmeier e Harré (2003) a utilização geral do termo narrativa denomina um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo domínio individual de cada um, mas combinadas com as técnicas sócio-comunicativas, bem como a linguagem, adquiridas socialmente.

Estes autores afirmam que as palavras nunca são proferidas apenas pelo indivíduo<sup>34</sup>, não são invenções pessoais, nem uma descrição objetiva das coisas, elas são articuladas a partir de várias narrativas particulares, a partir de pontos de vista específicos, determinadas em certo contexto e por certas vozes. As narrativas seriam um

---

<sup>33</sup> Assim como Foucault (1979) explica o micropoder.

<sup>34</sup> Concordando com a conceituação palavra polifônica (de Bakhtin) que compreende que o significado da palavra é determinado por todos os contextos em que foi previamente utilizada, carregando consigo os traços de todos os sujeitos que já empregaram tal palavra, enunciado ou narrativa.

modo específico de construção e constituição da realidade que compõem um conjunto de regras do que é, ou não é, aceito em determinada cultura.

Jerome Bruner é um dos autores mais importantes para a compreensão das narrativas e, conseqüentemente, para o surgimento da investigação narrativa. O autor (1990) baseia-se em alguns pressupostos da psicologia cultural, principalmente na necessidade de enveredarmos por uma abordagem mais histórica e interpretativa. Contudo, vai além destes pressupostos e apresenta como a “realidade” é construída: pela narrativa, que media a própria experiência e configura a construção social da realidade, o que também inclui a subjetividade, sempre relacionada com o discurso comunicativo.

O seu livro “Actos de significado” (1990) demonstra uma abordagem interpretativa da cognição em que a cultura ocupa lugar central na ação humana, influenciando no processo de criação de significado. Analisa-se este processo, sua produção e negociação dentro de uma comunidade, tendo como base que os sistemas simbólicos utilizados pelos indivíduos na construção do significado estão enraizados na cultura e na linguagem.

Bruner (1990) chama de “Psicologia Comum”<sup>35</sup> as influências que dominam as transações da vida quotidiana e tornam o significado público e partilhado na participação cultural, o que inclui as crenças e as hipóteses operantes acerca do que torna possível e realizável a convivência das pessoas. O princípio organizador da “psicologia comum” é mais narrativo do que conceitual, pois a narrativa organiza a experiência. Quando as coisas “são como devem ser” as explicações narrativas da “psicologia comum” são desnecessárias.

A narrativa forja laços entre o excepcional e o vulgar, ou seja, a “psicologia comum” reveste de legitimidade, e autoridade, o usual da condição humana e verifica os desvios da norma. Espera-se que as pessoas se comportem (falem e ajam) de determinada forma, quando assim acontece não precisam de um motivo<sup>36</sup>. Porém, quando há uma exceção o relato precisa de uma razão, de uma explicação. Contar uma estória é assumir uma posição moral (Bruner, 1990).

Conjugamos o apresentado para a identificação da necessidade da narrativa na explicação da existência de exceções à norma de um trabalho docente feminino, ou

---

<sup>35</sup> Este termo é associado por Bruner à expressão comumente utilizada de “senso comum”, mas iria além da mesma.

<sup>36</sup> Se perguntarmos por que se comportam de determinada forma darão respostas do tipo: “todos fazem assim”, “é o que se deve fazer”.



seja, porque poucos homens optariam por ser professores, pois se o “anormal” precisa ser explicado pela narrativa (que muitas vezes reveste de preconceitos esta explicação) usaremos esta narrativa para dar voz às “minorias”, ou seja, ao invés das mulheres falarem sobre uma profissão feminina, os homens falarão sobre como é estar em uma profissão feminina e porque a escolheram.

Lyotard (1989) também descreve a narração como a forma por excelência do saber das classes populares, da cultura de um povo. Ela obedece às regras fixadas pela pragmática, determinando o que é preciso dizer para ser ouvido, escutar para poder falar e o que desempenhar para ser objeto de uma narrativa. O que se transmite com as narrativas é o grupo de regras pragmáticas que constitui o vínculo social, encontrando a matéria desse vínculo não só na significação dos relatos, mas no próprio ato de sua narração, com a utilização do ritmo, que compassa o tempo, e da temporalização (linha temporal) que visa o não esquecer.

Será que a forma narrativa, tão presente na nossa vida, seria somente um resíduo da nossa herança dos modos “tradicionais” de contar? Para Bruner (1990) nossa propensão para organizar a experiência em forma de narrativa não serve somente para conservar e elaborar uma tradição, mas para interpretar e “melhorar” o que se passou, promovendo uma nova forma de contar.

A narrativa é um veículo da “psicologia comum”, reitera as normas da sociedade, pode ensinar, conservar a memória ou alterar o passado. A estória é contada a partir de um conjunto de prismas pessoais, desta forma, podem existir várias versões, pois há uma vertente inevitavelmente humana para a instituição de sentido. A forma narrativa serve para esquematizar a experiência e a memória, que pode ser sistematicamente alterada (ou até esquecida), para se ajustar ao devir das nossas representações do mundo social (Bruner, 1990).

Essa esquematização não é realizada nem para manter o social nem para assegurar a “lembrança” individual. Neste trabalho sublimamos a integração dos dois objetivos, pois como destacam Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 69-70; 74-75) os professores podem surgir como sujeitos com conhecimento e experiência, seus relatos não são reflexo da realidade, mas representações possíveis por meio dos mecanismos discursivos da linguagem, portanto conduzir a investigação narrativa ao

ângulo pessoal<sup>37</sup> nos levaria a uma visão “politicamente *naive*”, que pode até exercer um papel conservador e/ou cair em uma política ingênua; o que é ainda mais perigoso quando se trata de contextos educacionais, pois “inducir a que los profesores y profesoras enuncien sus biografías personales, sin, al tiempo – relacionarlas con un contexto histórico más amplio del que forman parte o sobre las condiciones que les dan sentido, dentro del movimiento “políticamente *naive*” postmodernista, solo puede conducir a incapacitar para transformar sus contextos de trabajo”.

Neste sentido, Gudmundsdóttir (2001) destaca que a ação e o significado deixam traços no espaço social e transformam a atividade humana através da memória coletiva proferida nas instituições. A ação mediada vai além da situação inicial e torna-se relevante em outros contextos (e outros contextos também se tornam importantes para a ação), desta forma, os significados vão além dos pretendidos pela pessoa envolvida na ação original. Na construção de uma narrativa da prática, os/as investigadores/as são sempre intérpretes, pois entre as experiências do campo está o esforço por fazer sentido e descrever estas experiências.

Face a estas constatações, este estudo preconiza que tanto o aspecto social quanto o individual motivam a memorização e a narrativa, mas as instituições também tornam-se importantes na esquematização da memória/narração, conforme percebemos na seguinte citação: “A experiência no mundo social e a memória que temos dele estão poderosamente estruturados não só por concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia comum, mas também pelas instituições historicamente enraizadas que uma cultura elabora para as apoiar e reforçar” (Bruner, 1990, p. 62).

Na mesma linha, Lyotard (1989) e Foucault (1979) salientam as instituições como forma de imposição de limites para, por exemplo, o que pode ser dito e de que maneira. A disciplina é um dos principais encargos institucionais, mas as instituições também estão submetidas a estes jogos, há uma disputa de estratégias de linguagem conduzidas dentro e fora do ambiente institucional.

A narrativa está presente nas instituições e nas relações sociais, assim também é percebida como instrumento de disciplina e poder. Gudmundsdóttir (2001) argumenta que o fato da fala estar interconectada intimamente com a cultura faz com que ela não exista de forma totalmente individual, pois toda a voz reivindicada se

---

<sup>37</sup> Dar voz aos professores sem entrar na análise das estruturas e sistemas, sem conectá-la com o substrato social e político que lhe dá sentido.

insere no contexto de muitas vozes situadas cultural e singularmente. As multivozes da sociedade trazem influências e uma bagagem invisível das ideologias e questões éticas da nossa cultura. As narrativas podem ser utilizadas de forma emancipatória, ou reproduzindo as estruturas hierárquicas da nossa cultura.

Evidenciamos também Foucault (1979) para compreendermos que nem o poder nem as resistências a ele têm lugar definido, mesmo as ações emancipatórias são partes de uma luta que se exerce dentro das relações de poder. Os saberes estão intimamente interligados ao poder que enquanto prática social é constituído historicamente. O poder não existe, ele se exerce. O que existe são práticas ou relações de poder que produzem individualidades, não por coerção, mas por inserção do indivíduo desde seu nascimento dentro de um mundo onde o poder atua.

Foucault defende que o indivíduo é uma produção do poder e do saber, não existindo uma individualidade anterior que se torna dominada pelo poder. Contrariamente, o indivíduo nasce confuso e se integra no esquadramento disciplinar, emergindo-se como alvo do poder que, conseqüentemente, lhe faz nascer uma multiplicidade ordenada. Ou seja, não há uma individualidade esmagada pelo poder, mas uma individualidade produzida pelo poder<sup>38</sup>.

Ainda neste sentido, Gudmundsdóttir (2001) define a subjetividade do sujeito como não-unitária, pois a linguagem, as questões éticas, os relacionamentos, as interações sociais e as experiências são centrais. O sujeito unitário é um mito que demonstra algumas dominações, por exemplo, a preponderância do masculino na nossa cultura que faz com que a subjetividade feminina seja subjugada, fragmentada pelas experiências das estruturas hierárquicas e patriarcais que definem as diferenças sexuais com que as mulheres aprendem internalizando idéias negativas e conflitantes sobre o que significa viver como mulher.

Concordamos com estas afirmações, mas acrescentamos que, apesar de não existir sujeito unitário, existe algo de individual na subjetividade não-unitária e que não só a subjetividade feminina é subjugada a uma ótica masculina, mas também a própria ótica masculina é subjugada a ela mesma, criando uma subjetividade masculina esperada, os papéis sociais<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> O esmagamento acaba sendo, às vezes, uma consequência deste fim.

<sup>39</sup> Para Amâncio (1998, p. 70), conceitualmente, os papéis sociais referem-se a normas de comportamento que são estruturadas como categorias sociais construídas (não são uma cópia) e são difundida consensualmente na família, escola e meios de comunicação social. Os papéis não constituem uma

O fato de estarmos em contato com o social, e com as pessoas da sociedade, leva-nos a adquirir não só uma subjetividade não-unitária, mas uma memória que, de acordo com Bruner (1990), é lembrada pela relação dialógica que tivemos com uma pessoa com quem mantivemos contato, assim, o que nos faz lembrar e organizar a memória não é só o afeto, mas a dialética entre os indivíduos, os grupos, as instituições e as relações sociais do meio.

Berger e Luckman (1985) apreciam que, para além da importância do afeto e da identificação, a linguagem tem que ser um conteúdo interiorizado acima de tudo na interiorização da socialização primária<sup>40</sup>. Ela diferencia a identidade do indivíduo (e ordena a sua legitimação), ou seja, ela institui significados aos papéis e interpretações, construindo o primeiro mundo do indivíduo que deve ser considerado real.

A narrativa não é só estrutura de enredo nem historicidade, para Bruner (1990) é uma forma de utilizar a linguagem. O significado simbólico depende da interiorização e utilização do seu sistema de signos como um interpretante, por isso precisa-se da interação com as pessoas, ou seja, do contexto e da prática. O domínio inicial da língua só pode advir da participação na comunicação.

Como consequência da necessidade de relação dialógica, adquire-se a narração da experiência naturalmente com a aprendizagem de uma língua. Gudmundsdóttir (2001) explica que, com os anos de participação em uma dada atividade cultural, gradualmente os povos em todas as culturas desenvolvem intersubjetivamente maneiras distintas de saber, compreender e perceber sua realidade física e social compartilhada. Utilizamos narrativas a todo momento porque o social se apresenta a nós como uma narrativa, podemos aplicá-la seletivamente a quase todos os aspectos de nossas vidas, pois a narrativa funciona como um “guião” para ajudar-nos a fazer sentido.

Uma das formas de discurso mais ubíquas e poderosas da comunicação humana é a narrativa. Bruner (1990) descreve quatro constituintes gramaticais para ela

---

realidade independente dos estereótipos e das representações sociais, eles constituem uma dimensão de estruturação da ideologização ao nível dos comportamentos. A divisão “universal” dos papéis entre os sexos, no seio da família, parece contribuir, de fato, para a estruturação dos estereótipos sexuais, como mostram alguns estudos.

<sup>40</sup> Os autores descrevem a socialização primária como a primeira socialização ocorrida na infância que introduz o indivíduo não só na sociedade, mas também em determinada localização na sua estrutura social com certas escolhas inerentes às suas idiossincrasias individuais. O primeiro mundo do indivíduo é construído neste período de socialização. Explicaremos melhor os entendimentos destes autores no capítulo II.

se realizar: um meio para realçar a ação humana ou “agentividade”; uma ordem sequencial; uma sensibilidade do que é canônico e o que viola a canonicidade na interação humana (o “normal” e o “anormal”) e um narrador provido de voz.

Desde nossa inserção social percebemos estas regras: as pessoas e suas ações dominam o interesse e a atenção de uma criança (agentividade); durante a infância já há uma aprendizagem prematura para assinalar o invulgar; a linearização e a preservação da seqüência também são uma das primeiras regras aprendidas em todas as gramáticas (sabemos ligar as seqüências que narram); por fim, a voz ou perspectiva é demonstrada pela criança desde o choro e outras expressões.

Além disso, a cultura nos equipa, o mais depressa possível, com novos poderes de narração, graças ao contato com as histórias/contos e a interpretação que começamos a partilhar. A criança aprende a representar um papel no drama quotidiano familiar, contando os acontecimentos e justificando suas ações e objetivos, até mesmo no ato de falar sozinho, que é usado para entender melhor o seu mundo e construir um significado narrativo. Desta maneira, aprende as formas úteis de interpretação e entra no mundo cultural.

Viver numa cultura é viver num conflito de interesses. Uma das maiores formas de preservar a paz é o dom humano de explicar as circunstâncias atenuantes. Viver numa cultura é estar entrosado em várias histórias que na maioria das vezes não representam um consenso:

É **interpretativa** a perspectiva que tenho vindo a propor [...]. Assume a posição de que o que constitui uma comunidade cultural não é só a partilha de crenças sobre o que as pessoas são e sobre o que é o mundo ou sobre o modo como as coisas se devem avaliar. Deve, sem dúvida, haver algum consenso para garantir a realização da civilidade. Mas o que pode ser igualmente importante para a coerência de uma cultura é a existência de procedimentos interpretativos para **adjudicar as diferentes construções da realidade**, inevitáveis em qualquer sociedade diversa (Bruner, 1990. Grifos nossos)

A perspectiva interpretativa de Bruner nos explica que o consenso não é o mais importante de uma cultura – apesar de ser necessário e de embasar as visões de mundo de quem pertence à determinada cultura – mas o relacionamento e as disputas entre diferentes posturas de construção da realidade. A narrativa é um dos dispositivos

sempre utilizados nestas lutas para manter a sua percepção de mundo, mesmo o “poder” dela faz uso.

Bruner assinala que o colapso de uma cultura acontece quando não há mais consenso entre o habitual e o canônico na vida, quando há uma superespecialização retórica da narrativa (onde as histórias são tão motivadas ideologicamente que a desconfiança remove a interpretação) ou com um empobrecimento dos recursos narrativos<sup>41</sup>, que não quer dizer que a experiência não se dê mais na forma de narrativa, mas que a história “negativa” acaba por dominar a vida diária, ao ponto que outra história parece não ser possível.

Quanto às discussões da ligação da narrativa com o pessoal e o social, Bruner (1990) reavalia o conceito de “si mesmo”, muito utilizado na psicologia, afirmando que este não estaria localizado somente na consciência privada, mas também numa situação histórico-cultural. A cultura é reformulada pelo indivíduo, pela “reflexividade” (nossa competência de alterar o presente “voltando” ao passado ou alterar o passado à luz do presente) que a nossa capacidade narrativa oferece, além de uma capacidade intelectual de “visionar alternativas” concebendo outras maneiras de ser, de agir, de falar.

Estas mudanças na percepção do nosso passado são percebidas de forma mais clara nas investigações narrativas, pois no ato de relatar a reflexividade é ativada, até mesmo porque ao interagir com outra pessoa o sujeito tem a possibilidade de tentar esclarecer os seus motivos e modos de ser, desta forma, estes estudos compreendem que o entendimento de “si mesmo” se realiza somente com um esforço interpretativo. O “si mesmo” é uma narração, pois estamos sempre a contar histórias sobre nós próprios a nós próprios, recuperamos uma memória criando uma nova narrativa. As narrativas obtidas por este estudo contém muito deste esforço de elucidar, criar e recriar explicações para formas de agir e de pensar.

Polkinghorne (1988) diz que o nosso próprio autoconceito é formado por uma configuração narrativa, nossas histórias são revistas constantemente à medida que novos eventos se acrescentam às nossas vidas. O “si mesmo” não é algo estático ou uma substância, mas uma configuração de eventos pessoais numa unidade narrativa que inclui não só o que fomos, mas também antecipações do que seremos.

---

<sup>41</sup> Conforme aponta Benjamin (1985).

Estas ponderações nos lembram que as narrativas proporcionadas pelos professores entrevistados são totalmente dependentes do contexto em que os mesmos encontravam-se, as mesmas poderiam ser totalmente diferentes se entrevistássemos o professor anos antes ou anos depois, quem sabe até mesmo na semana seguinte. Um simples evento pode mudar a maneira com que a pessoa descreve sua narrativa. Dependem também (porque não?) do objetivo com que eles deram a sua exposição, se ela fosse dada a um pai de um aluno seu talvez ela se voltasse mais a outros aspectos. Percebemos isto quando o professor dava mais ênfase a alguma atividade, por exemplo, a sua metodologia profissional, será que se fosse uma pessoa considerada “leiga” na área de educação a sua fala se guiaria por esta abordagem?

Enfim, as construções da sua singularidade dependem do contexto social e histórico, as contribuições são somadas e reformuladas. Para entender as regras em que os seres humanos se fundam, ao criarem significados em contextos prático-culturais, devemos indagar e interpretar o que a pessoa faz ou tenta fazer em determinada situação e local, é isto que visamos abarcar nos relatos que nos foram “ofertadas”.

A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o “si mesmo”. Para Bruner (1990) a autobiografia não é um registro, mas uma narração do que se pensa que se fez, em que circunstâncias, de que formas, por que razões. É um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, onde protagonista se une com o narrador.

Então, o narrador não pode falar de si no passado? Pode, mas este de quem ele fala não representa mais o que ele é no presente, ele aprende e reconstrói a sua forma de pensar, por isso muitas pessoas dizem que não fariam mais o que fizeram. O arrependimento é uma interpretação do passado. Contudo, nem só de arrependimentos vivem os relatos, muitas vezes o indivíduo não tem uma certa motivação para o seu ato, mas ele depois a encontra e justifica as suas ações por estas novas descobertas.

Consideramos o/a entrevistado/a como este narrador que busca no “ato de contar” as explicações que muitas vezes ele queria ter tido ou que só descobriu depois, com esta pontuação demarcamos que uma narrativa não é a verdade tal como aconteceu,

mas uma interpretação do indivíduo que também será por nós interpretada<sup>42</sup>. Só mediante a interpretação podemos fazer jus ao mundo cultural.

A “psicologia comum” é um exercício da narrativa e do contar histórias que se suporta por uma poderosa estrutura de cultura narrativa. O “si mesmo”, ou “eu”, não é isolado na consciência de cada um, mas interpessoalmente distribuído, vai buscar significado nas circunstâncias históricas que dão forma à cultura (Bruner, 1990).

Algumas versões pessoais do “si mesmo” podem ser preferidas a outras, possivelmente por causa das concepções “oficiais”, ou “forçadas”, serem utilizadas para estabelecer um controle político ou hegemônico de um grupo sobre o outro. Muitas pesquisas narrativas destacam esse controle, por exemplo, do domínio das concepções machistas na cultura ocidental frente às biografias e maneiras de contar das mulheres.

Entretanto, o controle pode ser alvo de resistências. Gudmundsdóttir (2001) exprime que uma narrativa de “si mesmo” pode tornar-se emancipatória quando vai além do mito da “subjetividade unificada” e permite a validação do conflito como uma fonte em que os grupos minoritários tornam-se fortes e falam de suas próprias experiências. Assim, podemos concluir que nossa individualidade não contém uma identidade imutável, mas é algo que construímos socialmente no decorrer de nossas vidas e que muda constantemente. As narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um quanto para os outros na sociedade.

Diante do exposto, percebemos a ambivalência presente no auge das narrativas, conforme ressaltam Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 68-73), pois a investigação narrativa tanto pode criar uma nova política de identidade ao promover que os indivíduos explorem seus significados; como (de acordo com perspectivas foucaultianas) pode exercer o papel de novos procedimentos de governabilidade pela subjetivação; ignorar as forças políticas e sociais que condicionam a individualidade também pode servir de desculpa para manter o *status quo*; todavia, destaca-se ainda que a reivindicação da dimensão pessoal do ofício de ensinar é um dos modos possíveis de incidir politicamente. Cabe, então, ao investigador refletir se a forma como utiliza as narrativas não garante novas formas de governo dos indivíduos mediante tecnologias renovadas de subjetivação, ou seja, se as narrativas possibilitam saber melhor o que

---

<sup>42</sup> Um relato narrativo não precisa ser confirmado como verdadeiro, o importante é analisar as explicações das pessoas sobre suas motivações, que são formas dos indivíduos darem sentido à sua vida, e que estão carregadas de influências sociais e de justificações pessoais baseadas no olhar das outras pessoas sobre suas ações.



somos para permitir outras formas de existência/individualidade ou se são nova estratégia de governo mediante a subjetivação.

O risco existe, mas conhecendo-os podemos contorná-los e usufruir dos benefícios, nesta tese estes apresentam-se na possibilidade de expor o relato das experiências de uma parcela do professorado que é minoria absoluta no magistério primário (os professores do sexo masculino), permitindo que se ouçam outras vozes masculinas na educação, além das que respondem pelas deliberações administrativas, que muitas vezes nem representam a reflexão educacional<sup>43</sup>. A potencialidade destas novas vozes pode mostrar que as discriminações dos papéis relacionados ao gênero na educação são provocadas por forças sociais, mas que pode haver uma resistência a estas determinações.

### **3. A narrativa enquanto investigação**

#### **3.1 Como unir o útil ao agradável – integrando dois tipos de conhecimentos: paradigmático e narrativo**

É por intermédio das perspectivas franqueadas por um posicionamento crítico avesso às antinomias que olharemos para o universo dos professores alvo desta investigação. Tal disposição permite situar as narrativas como um elo entre o prático e o teórico, ou poderíamos chamar de uma práticateórica ou uma teoriaprática, de acordo com a escrita de Alves e Garcia (2003, p. 257) que deseja superar a forma dicotomizada com que foi construída a ciência moderna, escrevendo em outro estilo que aproxima “termos antes separados ou no máximo ligados com um traço de união, criando assim novas palavras que nos parecem dizer mais”.

No pensamento acadêmico a separação das formas de conhecimentos em cognitivo versus emocional tem recebido um novo significado, um dos responsáveis por esta mudança foi Jerome Bruner que argumenta que o conhecimento narrativo é mais do que mera expressão de emoção, sendo uma forma legitimada de raciocínio de saber. Ele propõe dois tipos de cognição ou racionalidade, conforme explica:

---

<sup>43</sup> Percebemos isto, por exemplo, quando vemos que grande parte das formações acadêmicas dos ministros, além de outros cargos executivos e administrativos, da educação não são nas áreas educacionais, tanto no Brasil quanto em Portugal.

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought (Bruner, 1986, p. 11).

Existem, então, dois modos de pensamentos que se completam, eles não representam uma oposição, mas sim a complementaridade. Para capturar a rica diversidade da cognição não se pode ignorar nenhum destes dois conhecimentos, é preciso analisá-los para compreender as diferentes maneiras de se lidar com a experiência. Cada maneira de conhecer tem princípios e critérios específicos, diferem nos procedimentos de verificação e na forma de argumentação.

Os dois tipos de cognição descritos por Bruner (1986) são<sup>44</sup>:

- **Paradigmático:** que é o conhecimento tomado por regras e prescrições, onde o saber só pode existir se for proposital, formal e científico (influenciado pela tradição lógico-científica).
- **Narrativo:** que é o conhecimento prático, abarca o saber popular construído de modo biográfico-narrativo. Os métodos utilizados por este conhecimento são hermenêuticos, interpretativos e narrativos. Os discursos são apresentados com sentimentos, ações, histórias e imagens.

O “conhecimento paradigmático” classifica os indivíduos, anulando as diferenças individuais, baseia-se em um sistema matemático/positivista/lógico-científico de explicação e descrição. Ele emprega a conceitualização ou categorização como operações para que sejam estabelecidas as categorias, idealizadas e relatadas para formar um sistema pelo qual as proposições gerais são extraídas dos contextos particulares. A aplicação deste conhecimento leva a construção de uma teoria baseada em análises, provas lógicas e descobertas empíricas guiadas pelo raciocínio acerca de uma hipótese, buscando sempre transcender as particularidades, usando o discurso de investigação, o conhecimento formal/proposicional com categorias e regras, a voz do investigador desaparece.

---

<sup>44</sup> Primeiramente é preciso destacar, conforme explicam Bolívar, Domingo, & Fernández (2001), que a oposição entre os dois conhecimentos não significa que advoguemos a dicotomia, estes são modos complementares, Bruner reclama legitimidade epistemológica ao conhecimento narrativo, mas não desdenha a excelência do paradigmático.

Polkinghorne (1995) ressalta que o importante na “cognição paradigmática” é classificar uma instância particular como categoria, ou conceito, definindo-a como um ponto de características comuns às investigações. Os conceitos gerais podem incluir sub-conceitos ou sub-categorias, em cada um determina-se um atributo peculiar chamado diferença específica. O “conhecimento paradigmático” foca no que é comum entre as ações, é mantido por palavras individuais que nomeiam um conceito.

De modo contrário, a “cognição narrativa” parte do pressuposto de que as ações são únicas, assim não há como exibi-las em definições, categorias ou proposições abstratas. Analisa o saber-popular, o relato, o discurso da prática, o conhecimento prático/narrativo (que é particular, concreto e temporal), representa as vozes do narrador e do investigador. O conhecimento narrativo é dirigido ao entendimento da ação humana e é mantido por histórias enredadas que retêm a complexidade da situação, enfatizando o particular e as características especiais de cada ação, possibilitando compreender como os indivíduos dão sentido ao que fazem, por isso, não devem ser reduzidos a um conjunto de categorias abstratas ou gerais que anulem sua singularidade<sup>45</sup>.

O efeito cumulativo do “raciocínio narrativo” é uma coleção de casos individuais em que o pensamento move de caso para caso em vez de casos para generalização. Essa coleção de casos providencia uma base para entender novas ações por meio da analogia. O entendimento analógico reconhece a improvisação e mudança que compõe a variabilidade flexível do comportamento humano.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apresentam a investigação narrativo-biográfica como um enfoque próprio ou perspectiva específica (não é um método e vai além de uma estratégia metodológica<sup>46</sup>), tem chegado a ser um ramo da investigação interpretativa, que comparte alguns dos princípios metodológicos da investigação qualitativa<sup>47</sup>, mas que introduz algumas fissuras na investigação qualitativa habitual (como o fato de que a experiência vivida não é algo a captar, mas criada no próprio processo investigador).

A investigação narrativa baseia-se em uma epistemologia construtivista e interpretativa e tem como pressupostos o entendimento: que a linguagem media a ação;

---

<sup>45</sup> Ao mesmo tempo que o coletivo vai além do somatório das ações individuais, as singularidades também são mais do que apenas uma parte do coletivo.

<sup>46</sup> Como por exemplo a entrevista biográfica.

<sup>47</sup> Toda investigação qualitativa é também, em um sentido amplo, narrativa, pois seus informes estão cheios de narrativas (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

que a narrativa é a estrutura central do modo como os humanos constroem os sentidos, ou seja, o curso de vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração; que a trama argumental configura o relato narrativo; que temporalidade e narração formam um todo (o tempo constitui significado); que as narrativas culturais e individuais estão interligadas (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 22).

Nela as prescrições de uma metodologia (as “receitas de cozinha”) não levam muito longe e não asseguram nada, pois em uma perspectiva mais interpretativa o significado dos agentes se converte no foco central da investigação e abarca-se a dimensão emotiva da experiência, a complexidade, relações e singularidade de cada ação (que não é possível de ser rigorosamente controlada). Por isso, a investigação narrativa é um enfoque interdisciplinar (envolve várias questões), um novo campo de investigação reorganizado a partir de fundamentos filosóficos e epistemológicos próprios que compreende qualquer forma de reflexão oral ou escrita que empregam a experiência pessoal, mas como o relato não fala por si mesmo, deve ser organizado e conceitualizado<sup>48</sup>, e é dependente da interação social estabelecida entre informante e investigador (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Os relatos narrativos podem apresentar-se de várias formas (filmes, ballet, contagens orais, entre outros) e também podem receber a contribuição de várias técnicas<sup>49</sup> além da entrevista gravada e transcrita, ou seja, não exclui outros meios escritos<sup>50</sup>. No entanto, em qualquer investigação narrativa estes são complementares à entrevista, pois a oralidade é a fonte mais importante, por isso a entrevista narrativa<sup>51</sup> é essencial, transformando-as em formato escrito através de transcrições. O seu resultado é uma história apresentada de várias maneiras<sup>52</sup> (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Polkinghorne, 1995).

A distinção efetuada por Bruner de “cognição narrativa e cognição paradigmática” proporcionou a reflexão de alguns autores distinguindo duas formas de

---

<sup>48</sup> Os autores chamam de utopia biográfica a renúncia da explicação teórica e fazer uma mera descrição.

<sup>49</sup> Como as notas de campo da observação-participante, registros de jornais, cartas, diários, planos de aulas, entrevistas transcritas.

<sup>50</sup> Até porque a quantidade de dados gravados e transcritos com que um investigador pode trabalhar razoavelmente é limitada, por isso o apoio de outras técnicas pode ser importante para uma melhor compreensão de um problema.

<sup>51</sup> Que têm um roteiro com perguntas temáticas que vão estimulando que o entrevistado reconte sua vida. Ver o nosso roteiro no anexo 1.3.

<sup>52</sup> Por exemplo, em uma narrativa histórica, um estudo de caso, uma história de vida, ou um episódio narrado da vida de uma pessoa.

análise nas investigações narrativas. De acordo com Polkinghorne (1995), ambas contêm princípios gerais da investigação narrativa<sup>53</sup>, mas o fazem de forma diferente:

- **A análise narrativa paradigmática**<sup>54</sup> baseia-se em dados consistidos de narrativas ou histórias, mas cujas análises produzem tipologias ou categorias paradigmáticas<sup>55</sup>, sendo utilizados como elementos ou base comum de dados. Coleta-se relatos para os dados, usando um processo que identifica aspectos como instâncias de categorias. A investigação narrativa do tipo paradigmático produz conhecimento de conceitos.
- **A análise narrativa propriamente dita**, opera com elementos combinados entre uma história “enredada”, coletando descrições de eventos, acontecimentos, ações e cujas análises produzem histórias (por exemplo: biografias, histórias, estudos de caso). A análise narrativa produz conhecimento de situações particulares<sup>56</sup>.

Bolívar (2002) explica que a razão paradigmática encontra-se presente tanto em investigações quantitativas quanto em qualitativas, a diferença está na definição das categorias antes da recolha de dados nas investigações quantitativas de análise narrativa paradigmática, e *a posteriori* na investigação qualitativa (sendo induzidas ou emergindo dos dados). Desta forma, Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 108) demarcam que no fundo seguem a mesma lógica do questionário: tratamento qualitativo de material qualitativo, empregam com fim ilustrativo partes selecionadas das entrevistas.

A análise de narrativa paradigmática pode ser utilizada para examinar os dados identificando o particular como instância de conceitos gerais, localizando os temas comuns ou manifestações conceituais entre as histórias/dados coletadas. No entanto, também pode enfatizar a construção ou descoberta de conceitos que dão identidade categórica aos itens em seus dados coletados, assim como para anotar os relacionamentos entre categorias (Bolívar, 2002).

---

<sup>53</sup> Como trabalhar com dados na forma da linguagem natural, utilizando histórias.

<sup>54</sup> Também chamada por Bolívar, Domingo, & Fernández (2001) de análise paradigmática dos dados narrativos.

<sup>55</sup> Geralmente as categorias derivam-se dos dados, para fazer um tratamento rigoroso imposto pela investigação narrativa, utiliza temas comuns, conceitos, teoria fundamentada, análise de conteúdo convencional, comparação, generalização, tratamento formal, informe objetivo, as vozes como ilustração (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

<sup>56</sup> Outros termos são utilizados por diversos autores para indicar esta diferenciação. Por exemplo, Boje (1998) denomina o método da “história-como-objeto”, que conduz ao desenvolvimento de indicadores e generalizações, e o método da “história-em-contexto”, que leva a descrições de práticas e de ajustes narrativos.

Entrecruzamos estes dois aspectos na análise das entrevistas e inquéritos que obtemos com este estudo, pois queremos perceber tanto o que há de comum nos mesmos como o que há de singular. Contudo, na nossa análise não separamos de antemão as categorias com que iríamos trabalhar com cada questão colocada nos inquéritos ou entrevistas (é óbvio que ao colocá-las estávamos delimitando, de certa forma, as respostas), estas surgiram na análise e nas interligações que fizemos das mesmas, com isto muitas surpresas se abriram a nós<sup>57</sup>.

Aproveitaremos no nosso estudo o ponto forte do procedimento paradigmático que é sua capacidade para desenvolver conhecimento geral sobre uma coleção de histórias e os seus pontos comuns. Mas a espécie deste conhecimento, entretanto, é abstrato e formal, e não contempla os aspectos únicos e particulares de cada narrativa, para abarcá-los torna-se necessário utilizar a investigação narrativa.

Tanto Bolívar (2002) quanto Polkinghorne (1995) demonstram que a análise narrativa propriamente dita detém-se em colecionar casos individuais não para generalizar cada um sobre uma categoria, mas para efetuar analogias, onde os indivíduos podem ter aspectos similares a outros, ou singulares. Baseia-se em uma narrativa particular, mas com fim de expressar a vida individual de modo autêntico, sem manipular a voz dos participantes.

A investigação paradigmática fragmenta o discurso em elementos codificáveis, mas, concordando com Bolívar (2002), o/a investigador não deve só tomar nota e classificar o discurso, ele precisa decifrar significativamente os componentes e dimensões relevantes das vidas dos sujeitos, situando os relatos narrativos em um contexto que tome um sentido mais amplo<sup>58</sup>.

Defendemos, então, a necessidade de ir além do discurso do/a entrevistado/a, sem categorizá-los *a priori*, superando a colagem de fragmentos do texto e penetrando no complexo conjunto de símbolos que as pessoas usam para conferir significado ao seu mundo e vida, descrevendo os relatos de forma que obtenha sentido.

A forma de se analisar que possibilita tomar em consideração estes aspectos seria a investigação narrativa propriamente dita “que permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera)” (Bolívar,

---

<sup>57</sup> Descobertas que serão apresentadas na segunda parte desta tese

<sup>58</sup> Bolívar (2002) apresenta algumas críticas às análises de entrevistas narrativas, para tal as análises de conteúdos seriam inadequadas, é preciso também uma análise contextual.

2002). Esta metodologia emprega uma espécie de “visão binocular” (uma visão dupla) que, por um lado, contextualiza a realidade interna do informante e, por outro lado, inscreve o relato em um contexto externo que aporte significado e sentido à realidade vivida pelo informante. As experiências devem ser situadas dentro de um conjunto de regularidades sócio-históricas, mas sem desdenhar que o relato de vida é único e singular. Desta forma, o processo de análise narrativa deve sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em lugar de separá-lo por categorias. Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim<sup>59</sup>.

Há uma freqüente crítica de que é insuficiente tanto uma postura “ilustrativa” que se limita a fazer um uso seletivo das palavras dos/as participantes, ao serviço do que querem mostrar os/as investigadores/as, quanto uma postura “hiper-realista” que trata de dar todo o valor às próprias palavras dos/as participantes, como se as palavras fossem por si mesmas transparentes (Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). Entretanto, Bolívar (2002) indica que estes recursos não precisam ser descartados, o importante é perceber as críticas para clarear o caminho a percorrer.

Diante destas apreciações, demarcamos que também utilizaremos trechos selecionados das palavras dos/as participantes (entre outros recursos), junto com os dados do inquérito<sup>60</sup>, como aporte às análises das entrevistas. No entanto, nossa abordagem tenta distanciar-se tanto da postura “ilustrativa” quanto da “hiper-realista”, colocando inicialmente uma apresentação da narrativa dos entrevistados que apresenta as entrevistas que nos foram concedidas, como uma forma de contextualizar as posteriores narrativas citadas.

Entendendo que, em nossa atual conjuntura, a escrita da investigação narrativa joga-se entre não sacralizar os relatos, nem assimilá-los aos modos tradicionais paradigmáticos de conhecer. E tendo em conta a sugestão de Bolívar que o próprio texto narrativo não pode deixar de ser narrativo, ou seja, que o estilo de redação deve reorientar as práticas convencionais de investigação. Efetuamos nossa escrita dos próprios relatos e tentamos aproximá-los o máximo possível das falas (adequando-as às

---

<sup>59</sup> As tramas argumentais que resultaram das entrevistadas realizadas pelo presente trabalho de investigação são apresentadas no capítulo VI, sendo analisadas de forma mais detalhadas na parte II desta tese.

<sup>60</sup> Ver inquérito no anexo 1 (1.1 e 1.2).

normas da escrita, para tornar a leitura mais fluente). Ou seja, revelaremos não só os pontos comuns nas histórias, mas sim suas diferenças e singularidades.

Não podemos esquecer, reportando-nos aos trabalhos de Polkinghorne e Bolívar, que as duas formas de investigação (narrativa e paradigmática) têm muito a contribuir na nossa investigação e podem ser complementares. Enfim, como afirmam Bolívar, Domingo e Fernández (2001) estes dois tipos de investigação não são dicotômicos, ambos contribuem para gerar conhecimento e podem complementar-se, eles assumem que a análise narrativa pode não chegar a cobrir alguns interesses da investigação, assim, pode ser necessário uma análise de dados categorial. Além disso, ignorar que a narrativa é determinada por uma política e que faz parte de um contexto social mais amplo, pode exercer uma função conservadora.

Nosso objetivo, então, é propor uma análise enredada, que pode até conter categorias, mas que não as busca acima de tudo, menosprezando as particularidades de cada relato. Polkinghorne (1995) propõe uma investigação narrativa “enredada” ou “estoriada”<sup>61</sup> que utiliza análise narrativa sem fins de classificação, e ordenação. Os eventos e ações são desenhados em um inteiro organizado pelos significados de um enredo, que é um esquema conceitual pelo qual o significado contextual dos eventos individuais pode ser exibido.

O estudo do enredo possibilita entender a estrutura narrativa através do qual as pessoas entendem e descrevem os relacionamentos entre os eventos e escolhas de suas vidas, o intervalo temporal, a criação de critérios para selecionar eventos a serem incluídos na história (ou até os acontecimentos externos que possam contextualizá-la), ordenando os eventos até culminar numa conclusão. Nas histórias recolhidas as pessoas tentam dar um seguimento temporal linear, pois presumem que esta é a forma como o tempo se apresenta (nossa aprendizagem histórica geralmente nos leva a pensar desta forma) e oferece sentido à sua história (Polkinghorne, 1995). Desta forma, nossa tarefa é entrevistar e, depois, configurar os elementos em uma história que une e dá significado

---

<sup>61</sup> A aplicação da palavra “estória”, ao invés de “história”, não é efetuada pelo autor por esta carregar uma conotação de falsidade, mas para mostrar que a narrativa evidencia uma visão do mundo cultural, ou ideológica, e serve para legitimar e relativizar valores e objetivos que combinam uma sucessão de incidentes em um episódio unificado. A complexidade da ação humana está presente no uso da “narrativa estoriada”, conforme percebemos no trecho a seguir: “A storied narrative is the linguistic form that preserves the complexity of human action with its interrelationship of temporal sequence, human motivation, chance happenings, and changing interpersonal and environmental contexts” (Polkinghorne, 1995, p. 7).



aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória.

Clandinin e Connelly (1991) consideram que a análise narrativa produz uma estória que não pertence só a um indivíduo, ela demonstra o encontro de duas narrativas, do/a participante e do/a investigador, que tornam-se, em parte, uma construção narrativa partilhada e reconstruída através da investigação. Durante a “contagem e recontagem” o emaranhado de relatos torna-se agudo e os horizontes temporais, sociais e culturais são fixados e re-fixados.

A este propósito salientamos que não há como o/a investigador/a fugir de adicionar a sua própria voz no processo de pesquisa, indagando sobre o motivo da narrativa ter sido dita de determinada forma. Respondendo a estes questionamentos os participantes podem penetrar mais profundamente em outras experiências para traçar a “emocionalidade” anexada à sua forma particular de narrar eventos.

A interação entre investigador e praticante guia um contar e recontar mútuo e colaborativo, isso permite entender a mudança em suas práticas. O/a “praticante participante” e o/a “investigador participante” têm diferentes objetivos na investigação narrativa, que se apresentam na sua ampla narrativa social. O/a praticante expressa seu reestoriar nas relações redivididas no seu contexto de trabalho. O/a investigador quer reestoriar a sua prática e a sua narrativa, mas também quer recontar a narrativa com o objetivo da sua estória ser lida pelos outros, necessitando igualmente de desenvolver construções teóricas (Clandinin & Connelly, 1991).

Participantes e investigadores/as são ligados por estruturas de discurso (forma de contar e de escrever) que limitam a expressão e o entendimento, este envolvimento subjetivo do/a investigador na construção da narrativa pode levá-lo/a (de forma oculta ou não, conscientemente ou não) a empregar a estória recebida de um contador/a (que tem sua própria maneira de emoldurar a sua estória) de acordo com os seus critérios (Hatch & Wisniewski, 1995). Desta forma, os/as investigadores/as precisam reconhecer e monitorar sua participação na construção da vida narrada de seus informantes, tendo essa preocupação o relacionamento entre investigador/a e investigado/a apresentado na narrativa pode trazer grandes contribuições e intercâmbios.

Nesta forma de investigação as interações podem fazer insurgir relatos (e não respostas esperadas pelo/a pesquisador/a). É claro que nem todas os assunto afloram no discurso do participante, pois este pode querer omitir questões. Mas a voz e a face

evidenciam mais do que a escrita, o que propicia que o/a pesquisador/a possa até desconfiar quando o/a entrevistado/a oculta algo.

A investigação narrativa só permite aceder à vida narrada e não a vida por inteiro, pois a vida como aconteceu difere de como a pessoa sentiu e de como a pessoa conta. O ato de contar é uma criação, a narrativa é dinâmica, parcial, fragmentada e dependente do contexto (por isso o relato pode diferenciar de acordo com o tempo, os distintos ouvintes ou conforme a proposta da “contagem”). As falas são inerentemente instáveis, em fluxo, e compostas de traços de outras declarações podendo incluir intenções, significados, não ter clareza ou serem ambíguas. A narrativa é uma construção e os fatores que levam a pessoa a construí-la de determinada forma devem ser analisados.

Garcia e Alves (2003, p. 278) explicam que as narrativas dependem da interlocução de quem está narrando, quem está ouvindo e da memória comum que tem sobre outras ações. Neste processo é possível a mudança de rota, pois apesar de toda narrativa ter um enredo, uma história pode ser parada ou ficar sem conclusão se, por exemplo, outra lembrança ganha importância naquele momento. Percebemos estes fatores nas interrupções e continuidades existentes nos discursos de nossos entrevistados, até porque as narrativas, assim como as identidades, são dinâmicas e estão totalmente marcadas pelas influências sociais e pela adequação ou inadequação da pessoa a elas, dependendo do momento, de suas vicissitudes, do que se espera da pesquisa, do que se acha que os outros querem ouvir...

A investigação narrativa não nega que o/a investigador/a tenha suas preocupações e que a pesquisa é moldada sobre suas questões<sup>62</sup>. Não consideramos que seja possível a neutralidade diante de uma entrevista, isto porque temos nossos objetivos, ou seja, não estamos conversando com um amigo de infância, o/a nosso/a entrevistado/a sabe que temos uma finalidade com aquela entrevista. Também ao interagir com informantes, as nossas questões (ou até as coisas que não entendemos na fala do/a participante) modificam a sua fala, mesmo sem querer alterar o seu relato. No entanto, devemos ter cuidado para que nossas questões não interfiram integralmente nos relatos dos/as informantes.

---

<sup>62</sup> Lyotard (1989) aponta que muitas abordagens que se consideravam neutras acabavam por propiciar uma forma dos dados confirmarem suas hipóteses iniciais.

Portanto, objetivamos enquanto investigadores/as uma maior audiência dos relatos e necessitamos que esta investigação narrativa seja partilhada. Os relatos narrativos podem ser vistos por outrem como narrações de suas próprias histórias, o que esperamos que possa suscitar nos leitores uma vontade de recontar/rever as suas próprias histórias e indagações sobre a prática.

Frei Betto esclarece-nos com tão bela escrita que: “uma vez publicado, o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a maioridade e saiu de casa. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor. Nesse sentido, toda escritura é uma oblação, algo que se oferta aos outros” (2002, p. 21). No mesmo caminho, uma vez contada uma história ela independe da vontade do narrador, por isso, uma narrativa produz um objeto independente que pode auxiliar a várias interpretações e reflexões. No nosso caso, o/a narrador/a quando oferece a sua narrativa ao/a investigador/a abre-a a outras apreensões, assim como nós que a escrevemos/analizamos também ganhamos e, ao mesmo tempo, perdemos um texto, pois este seguirá seu rumo e será interpretado pelos/as leitores/as.

Mas não precisamos somente que o nosso texto seja partilhado, enquanto investigadores/as necessitamos tanto da narrativa como de construções teóricas, por isso os dados que serão recolhidos são escolhidos dependendo do foco da investigação. Isso pressupõe uma delimitação de estudo que deve entrelaçar os relatos individuais (que providenciam um entendimento das idiossincrasias e complexidades particulares), mas de modo que nem todos os dados precisam constar no relato final da história (pois nem sempre são necessários para o enredo).

Mas além da relação entre participante e investigador, Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 43-48) indicam a existência de três dimensões integradas na narrativa: individual, coletiva e universal. A comparação de narrativas possibilita ver padrões concorrentes, temas comuns e divergências. A experiência humana tem uma qualidade narrada que só pode ser interpretada contextualmente, pois cada indivíduo descreve narrativamente a sua vivência passada (como criança, docente, investigador/a ou componente de certo grupo) sempre reanalizando dentro do seu contexto atual – profissional, histórico, social. Assim, a investigação narrativa:

se ha dirigido a categorizar el curso de la vida como un proceso de individualización, poniéndolo en relación con el proceso más amplio de

socialización. Las biografías son actualizaciones singulares de modelos sociales, cuyas normas y representaciones sociales han sido internalizadas de una manera particular. Ni un determinismo de las estructuras, ni la libre realización de un proyecto autónomo (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 127).

Foi no sentido de incluir todos esse elementos que analisamos nossos dados frente às suas especificidades e semelhanças, frente às questões individuais que sabemos que são fortemente influenciadas pelas questões sociais, pela socialização do indivíduo e pelas representações sociais que ele internaliza, assim não basta dar a voz à prática, de modo ingênuo, pois a prática está imersa na estrutura social. Neste processo nos guiamos também pelas considerações de Polkinghorne (1995) que consideram a análise de dados narrativos como um procedimento através do qual o/a investigador organiza os elementos em um relato coerentemente desenvolvido, sintetizando os dados em vez de separá-los em suas partes constituintes. O autor adverte-nos que nem todo tratamento de dados é abrangido com o termo análise, somente a configuração dos elementos em um inteiro coerente.

A validade e credibilidade da investigação narrativa, de acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 134-138), virá da complementaridade entre: informações, teorias e perspectivas, diferentes investigadores, vários métodos, diferentes análises, processo de saturação e da busca do consenso entre investigador e informante. Polkinghorne (1995) também destaca sete critérios de julgamento de uma história de vida (descritos por Dollard em 1935) para julgar uma narrativa:

1- É necessário incluir descrições do contexto do caso estoriado, pois este providencia os significados particulares dos acontecimentos e ações.

2- Os aspectos biológicos (a idade, o estado do corpo – doente ou saudável), podem diferenciar no pensamento e providenciar um âmbito de ação.

3- É preciso estar consciente da importância da significância de outras pessoas em afetar as ações e objetivos do protagonista.

4- A história tem um caráter central: o indivíduo. As escolhas e ações devem ser concentradas na pessoa: nos seus significados, planos, motivações e interesses.

5- Em uma narrativa temos que considerar as pessoas como seres históricos, em que o passado manifesta-se no presente na forma de pensamentos, mas as ações futuras não são necessariamente determinadas pelo passado<sup>63</sup>.

6- Uma história precisa focar-se na especificidade do enredo, detalhando o que diferencia a história de outras similares.

7- Finalmente, há a necessidade de que o enredo seja integrado e sintetize o cultural, biológico, histórico e individual da pessoa em uma história unificada que ligue os dados em uma série de acontecimentos que conduzem para o resultado.

Com estes critérios, ainda atuais, marca-se a importância da unificação de tudo que pode influenciar uma história: o contexto, os aspectos biológicos, a interferência do outro, a importância das significações individuais, do âmbito histórico pessoal, além disso, releva-se que o/a investigador/a tem que se focar na produção de um enredo integrado. Além destes critérios, amplamente destacados por muitos autores, Clandinin e Connelly (1991) destacam que o método narrativo não contém uma tecnologia específica, mas é composto de elementos como: “experiência, conhecimento pessoal, tempo, reflexão e deliberação”.

Para estes autores, o “cuidar de si”, o estudo da “experiência” e a noção de “tempo” estão interligadas, pois nosso sentido de passagem de “tempo” tem qualidades simultâneas de memória e antecipação. Cada “experiência” acontece tanto por causa do passado, enquanto experiência prévia, quanto pela sua influência sobre o futuro. Por causa desta qualidade de conectar passado e futuro, o “conhecimento pessoal” que todo indivíduo tem de si, como uma história educacional própria, pressupõe que a aprendizagem consiste em reformar o conhecimento que já existe. Isso é fundamental para conceber uma narrativa de vida que tanto representa uma cultura (pré-existente) quanto revela um indivíduo único (que lida da sua maneira com esta cultura).

Uma atitude de “Reflexão e Deliberação” tem resultado incerto, pois requer raciocínio prático. A “reflexão” implica uma preparação para o futuro e a “deliberação” implica considerações passadas. Os métodos de reflexão e deliberação propiciam o reestoriar de um indivíduo com o propósito de reviver. As incertezas da narração acontecem porque as histórias contadas e recontadas podem ser percebidas de outro modo por outrem (Clandinin & Connelly, 1991).

---

<sup>63</sup> Muitos indivíduos lutam para mudar o comportamento habitual e para atuar diferentemente

Enfim, para tentar contornar as dúvidas que são as marcas de qualquer investigação social expressiva, é imprescindível considerar as questões práticas, sem deixar de lado a teoria, como nos lembram Garcia e Alves (2003, p. 274) “uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas”. Isto pressupõe que estudar como as pessoas “narrativizam” a experiência necessita de técnicas de pesquisa mais cuidadosas com as entrevistas para não suprimir ou cortar os/as entrevistados/as quando eles “desatam a contar histórias”. Desta forma, intensificam-se não só os cuidados, mas a busca das bases narrativas para as investigações.

A prática está presente na construção narrativa na sua concepção enquanto experiência pessoal temporal, por isto devemos considerar que ao narrar um indivíduo encontra-se em um processo de recriação de “si mesmo”, um processo que visualiza o passado frente às perspectivas presentes, mas organizando-se para o futuro. Assim, nossos entrevistados devem, ao mesmo tempo, ser entendidos em suas idiossincrasias, mas sempre relacionando com o que o social lhe “ensinou” durante a sua vida e que continua esperando das suas ações e pensamentos, afinal como Garcia e Alves (2003) afirmam as narrativas podem incluir dados que podem ser fixados e repetidos, mas sempre modificados pela leitura de cada pessoa, nos moldes do dito popular “quem conta um conto acrescenta um ponto”. Nosso estudo adicionará, então, alguns pontos nos contos/histórias acerca da profissão docente.

### **3.2 Por que utilizamos a investigação narrativa?**

Desenvolver um quadro rigoroso de conhecimentos sobre o ensino não significa necessariamente benefícios às escolas, docentes e discentes. Não basta que escrevamos algumas deliberações que devem ser recebidas e aplicadas no campo educacional, precisamos que as investigações e as universidades relacionem-se mais com as escolas e docentes. A importância da investigação narrativa associa-se com uma aproximação maior que passou a ser estabelecida entre investigadores/as e professores/as, e leva-nos a necessitar de uma alteração nas relações entre investigações sobre a educação e os responsáveis pelo ensino. Uma das formas de viabilizar tal premissa é dar voz aos/as professores/as, por isso, escolhemos a investigação narrativa para permitir o entendimento de vidas pessoais e profissionais.

Focalizamos o individual em um profundo entendimento das relações complexas entre a pessoa e a cultura, “si mesmo” e sociedade. O que requer que situemos a narrativa individual no seu contexto histórico, cultural e social, evitando a “romancização” da pessoa, pois esta não é nem autônoma nem totalmente determinada pelo social. Não podemos esquecer que, além desta interligação sujeito *versus* sociedade, os dados não são totalmente individuais, pois eles são coletados em interação com quem narra/investiga em um modo colaborativo/dialógico de empreendimento que dá forma à estória (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Uma investigação narrativa coloca em jogo questões sobre conhecimento, poder, controle e privacidade<sup>64</sup>. Por isso, o/a investigador tem que ter a sensibilidade para proteger a particularidade do participante, mas também não se considerar dono/a da sua investigação (nenhuma investigação é somente de uma pessoa), pois acima de tudo ela tem mais do que dados, ela tem colaboradores (Hatch & Wisniewski, 1995).

A reflexão é uma ferramenta poderosa, mas ela pode, até mesmo, causar problemas ao investigado. Por isso, é importante ter considerações éticas no estabelecimento da relação com o informante<sup>65</sup>, que deve sentir-se bem tratado no trabalho, descobrindo-se nas interpretações dos/as investigadores/as (e não as questionando). É nosso dever interpretar, mas sempre considerando os aspectos morais apropriados da situação<sup>66</sup>, pois quando uma investigação envolve experiência pessoal ela inevitavelmente envolve questões de relacionamento, deve haver uma conexão humana entre investigadores/as e participantes.

É óbvio que não basta dar voz e analisar as vivências docentes para que o quotidiano escolar seja transformado. Mas ao analisar questões próximas do quotidiano suscitamos reflexões automáticas das mesmas (na contagem e recontagem de histórias), aproximamos-nos dos interesses dos professores o que permite um estudo mais proveitoso e induz à curiosidade sobre os resultados e análises efetuadas<sup>67</sup>.

Escolhemos, então, a investigação narrativa em uma tentativa de situar a teoria sob uma luz prática, possibilitando uma maior relação dos entendimentos de

---

<sup>64</sup> Será que temos autoridade para falar de outrem? Quem fala de quem e com que autoridade? De quem é a história? Quem é o autor?

<sup>65</sup> Questões de confiança, imparcialidade, respeito, empenho, maior responsabilidade na interpretação dos relatos e na proteção dos inquiridos de serem manipulados em interesse da investigação.

<sup>66</sup> Quando houver dúvida com relação a eles pede-se a interpretação do informante sobre o evento.

<sup>67</sup> Destacamos aqui que desde o início da investigação na distribuição dos questionários, que dão espaço às considerações dos professores, e também nas entrevistas, vários professores, tanto portugueses quanto brasileiros, mencionaram que gostariam de ter acesso aos resultados desta pesquisa.

perspectivas micro e macro e potencializando a revelação do significado prático de uma teoria, por isso pode providenciar idéias essenciais em um processo de mudança. Além disso, este termo pressupõe uma maior interligação do pessoal com o social, com suas singularidades que demonstram que as pessoas podem pensar diferente diante do mesmo assunto ou evento<sup>68</sup>.

Afinal narrar sobre si próprio é como a criação de uma poesia, é um processo de seleção e organização de uma informação dentre outras que estão perdidas no caos de nossas memórias. O narrador tenta organizá-las e nós enquanto “investigadoresouvintes”<sup>69</sup> tentamos entender estas histórias, sem esquecer que elas não contém a veracidade (até porque a verdade é relativa, depende de cada ponto de vista), mas a perspectiva escolhida pelo autor, e correlacioná-las com todos os elementos que possam nela incidir.

Herdamos narrativas povoadas e codificadas com outros significados, interferindo na formação da nossa “subjetividade”, que está em múltipla competição. Atuamos nossa história, mas a história também nos “atua”, pois nos providencia códigos narrativos com que vivemos e fazemos sentido de nossas vidas. Nós narramos o próprio mundo para dar forma e significado, mas somos seres narrados porque as formas de narração não são unicamente nossas.

As falas precisam ser captadas de forma que não sejam utilizadas a favor do capital cultural ou dos interesses das investigações, mas “nos seus próprios termos”<sup>70</sup>. A investigação narrativa procura inserir a fala das minorias na sociedade com o intuito que existam relações menos desiguais de poder. Assim, as narrativas vêm contribuindo para mudar a história oficial por providenciar uma visão mais inclusiva das pessoas na sociedade, desejando “dar voz”<sup>71</sup> almejando diminuir as relações de poder desiguais que existem na sociedade. Mas de acordo com Foucault (1979) não há como fugir delas, estas relações continuam sempre presentes, pois o indivíduo é uma produção do poder e do saber.

---

<sup>68</sup> Sobre a relação da narrativa com a experiência, a prática, a singularidade e subjetividade ver Clandinin & Connelly (1991), Gudmundsdóttir (2001), Bolívar (2002), Brockmeier & Harré (2003), entre outros.

<sup>69</sup> Termo utilizado conforme a sugestão de escrita de Garcia & Alves (2003) descrita anteriormente.

<sup>70</sup> Expressão também utilizada por Araújo (2000).

<sup>71</sup> Cabe destacar que somos contra a tentativa pura e simples de “dar voz”, pois a preocupação não deve ser só essa. Proporcionar apenas um meio para a pessoa falar não basta à pesquisa narrativa, é necessário um relacionamento da narração com a análise social e cultural que permeia o relato.



Foucault (1979) critica a forma imortalizada e estática que são apresentadas as descrições históricas, para a história não tem um sentido inerente, ela representa as relações de poder; assim, podemos entendê-la decompondo e analisando seus menores detalhes presentes nas estratégias e lutas que nela se apresentam. O importante na compreensão histórica é saber como se produzem efeitos de verdade. Desta forma, o autor recoloca no devir tudo o que um dia se acreditou estar acabado/imortalizado pela história, pois esta só pode ser “efetiva” quando reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. É este sentido histórico com o qual queremos trabalhar: uma história que não é considerada pronta e acabada, uma história que sempre dependerá do olhar de quem a conta e que permite ser revisualizada, pressuposto aceito pela narrativa.

De acordo com Hatch e Wisniewski (1995), a narrativa pode significar uma maneira de conhecer como as histórias são formadas e estruturadas pela cultura e pelo social em termos do seu “contar”, e durante a interação face-a-face que gera a narrativa. Desta forma, a narrativa vai além da biografia, tendo como maior objetivo a análise do contar frente aos vários aspectos que a interpelam.

As narrativas permitem um olhar diferente para as questões de generalização e objetividade. Centra-se na pessoa, no seu próprio relato que representa uma força singular (profundamente marcada pela presença do social), enfatizando-se a subjetividade. Desta forma, a investigação narrativa está mais próxima das abordagens foucaultianas, pois reconhece a existência de múltiplas realidades pessoais e perspectivas (tanto harmônicas quanto conflituosas), selecionando o campo de estudo e interpretando os dados.

Nesta perspectiva, a percepção de identidade (entre a subjetivação e a singularidade) coincide com a da narrativa, onde as construções individuais do “si mesmo” ou de uma vida são vistas como complexas, situacionais, fragmentadas, não-unitária, não-linear, não-coerente e constantemente em fluxo. Desta forma, percebe-se nossa subjetividade como não-unitária quando compreendemos a complexidade da nossa representação de mundo. O indivíduo não tem uma identidade fixa, ou seja, não é permanente, ele assume identidades distintas em diferentes tempos, assim, as identificações estão continuamente em um estado de fluxo.

Apreendemos a identidade não-unificada quando construímos uma “narrativa de nós mesmos”, estas podem oferecer exemplos de como a identidade muda com o tempo, numa constante construção e reconstrução da “narrativa do si mesmo”,

desenvolvendo-se e transformando-se continuamente em relação às maneiras que somos representados no sistema cultural que nos cerca.

Enfim, as considerações sobre a narrativa guiarão nossa análise por permitirem tomarmos um caminho de descobertas até mesmo inusitadas que subsidiam nossas apreciações das motivações dos professores, que podem ser diversas nas suas especificidades e simples nas suas semelhanças (ou vice-versa). A inserção na prática que molda o ambiente escolar potencializa o aparecimento de contranarrativas (ou das narrativas minoritárias) e a compreensão de outras formas de olhar para o mundo.

### **3.3 A investigação narrativa na educação: enfatizando o cotidiano escolar**

A análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana. A escola, enquanto instituição, está cheia de complexidade, tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma. É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional.

O estudo da investigação narrativa no solo prático da escola tem uma das suas primeiras aparições nas narrativas sobre a prática escolar nos jornais e monografias no século XVIII e XIX na Europa Central e do Norte. Seus contribuintes eram professores, padres, poetas, fazendeiros, entre outros. Mas com a fundação de diversas universidades (por volta de 1850) e a necessidade das faculdades de “treinamento” docente, nascia a profissão de “educador de professor” e, conseqüentemente, este profissional teve que distanciar-se do discurso narrativo praticado com o fim de legitimar a educação como “disciplina ou ciência” escolar (Gudmundsdóttir, 2001).

Houve um silenciamento quase total da voz docente nesta época, sendo identificados não pela sua figura, mas pelas estatísticas e papéis formais eles atribuídos, conforme destaca Nóvoa (1995a). Mas o interesse na narrativa re-emerge, especialmente a partir da década de 1980, quando os/as investigadores/as tornam-se interessados na prática escolar, voltando-se a ouvir no discurso científico os relatos acerca da prática docente.

Gudmundsdóttir (2001) aponta-nos que duas tradições de investigação são importantes no ressurgimento da narrativa no campo educacional: a pesquisa “teacher-thinking”<sup>72</sup> ou o gênero chamado “personal practical knowledge”<sup>73</sup>, ambas analisam as interpretações docentes sobre a prática, os currículos, os seus pensamentos, opiniões, imagens e visão sobre os processos de aprendizagem de seus estudantes.

Neste contexto, começam a surgir indagações relacionadas com o gênero feminino, pois como as mulheres são atualmente a maioria do professorado, estas passam aos poucos a terem voz e a falar das suas angústias e expectativas, que incluem aspectos da sua feminilidade. Diante destas questões torna-se necessário aos/as investigadores/as que estão distantes dos “chãos escolares” entender esta linguagem feminina da prática docente, assim como aos que estão próximos deste quotidiano (e que muitas vezes também são mulheres) há a necessidade de uma busca teórica que explique as especificidades da profissão ofício docente.

O rompimento da visão tecnológica e da concepção de racionalidade instrumental da escola<sup>74</sup> é considerado por Bolívar como potencializador de uma visão mais completa acerca da mesma. A investigação narrativa permite esta percepção da escola ao compreender os juízos de valores dos/as professores/as e todo o contexto educacional, conforme descrito no trecho a seguir: “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas”(2002).

Portanto, as narrativas apresentam-se como possibilitadoras de um conhecimento mais amplo do professorado e da escola, os quais dificilmente obteríamos ao utilizar outras metodologias. Até porque, como lembram (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 53; 62), o relato constitui a matéria mesmo do ensino, dentro do qual o trabalho dos mestres adquire sentido (pois na sua prática profissional o/a docente utiliza-se da forma narrativa para dar explicações), o conhecimento do professor se apresenta organizado narrativamente, eles são contadores de histórias, o território do conhecimento profissional está construído narrativamente. Assim, nos aproximamos do seu quotidiano ao empregar este artifício tão comum à sua experiência diária, que libera o conhecimento dos seus aspectos emotivos, que são inseparáveis da sua forma de

---

<sup>72</sup> Tradução aproximada: professor pensante.

<sup>73</sup> Conhecimento prático pessoal.

<sup>74</sup> Que elege apenas uma forma para atingir os objetivos.

trabalho. A citação a seguir nos lembra desta associação: “La enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, y las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos”.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 62; 86) expõem que a investigação narrativa permite entender como os/as docentes dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais, como o professorado constrói seu saber profissional e como a reflexão que é colocada pela narrativa pode ser (ela mesma) formativa. A narração da experiência é o modo como o/a docente integra sua teoria e prática de ensino, portanto, contar e recontar a sua experiência é uma boa estratégia para refletir sobre sua própria identidade e para “desidentificar-se” de práticas já realizadas ou antecipar o que se deseja fazer/ser.

Resgatar a dimensão pessoal do ofício de ensinar é um modo de opor-se ao professorado anônimo, sem nome e impessoal. A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos professores/as sobre suas preocupações e suas vidas, supõe uma fissura nos modos habituais de compreender e investigar, pois qualquer generalização acerca do ensino significaria uma distorção das histórias reais dos professores, pois os relatos dos professores não são vídeos que refletem a realidade, são construções (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pp. 53; 55-56).

As generalizações nas investigações educacionais não devem ser supervalorizadas, é o que pretendemos com o nosso trabalho. O aumento do interesse pelas narrativas do corpo docente, discente, e de toda a comunidade escolar, podem indicar-nos uma maior percepção da complexidade escolar, afinal é nela que nasce o conhecimento da prática educativa e não nas universidades e outros setores que não lidam com o cotidiano de uma escola. O estudo das narrativas poderia levar-nos a um melhor entendimento tanto dos problemas que acontecem no seio desta instituição, quanto das soluções e motivações dos indivíduos a ela ligados.

Bolívar (2002) indica que os relatos docentes são construções sociais que oferecem determinados significados às ações e, desta maneira, devem ser analisados nas investigações tanto de uma forma paradigmática quanto da forma narrativa. As biografias dos/as professores/as podem oferecer possíveis explicações do porquê de dizerem o que dizem. Clandinin e Connolly (1991) percebem que “estoriar e reestoriar” uma vida é um método fundamental de crescimento pessoal, sendo uma

qualidade fundamental da educação. Portanto, uma investigação narrativa deve construir-se nesse processo de desenvolvimento, descrevendo e reestoriando a estrutura narrativa da experiência educacional. O relato do/a investigador/a deve prender-se neste reestoriar dos eventos, que têm uma dimensão contínua com os processos reflexivos que acontecem em cada uma de nossas vidas escolares.

Os estudos de vida e as narrativas dos professores possibilitam aceder a uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo, um meio para que os professores reflitam sobre sua vida profissional e compreender em seus próprios termos ou vozes como eles mesmos vivem seu trabalho e tomar esta compreensão para mudar aquilo que ele não gosta dele. Portanto, “comprender el lado emocional del trabajo de los profesores no es algo idealista, sino una de las formas de incidir políticamente”, o que conduz efetivamente em reformas mais brandas e menos impositivas, na necessidade de ouvir, negociar, pois “los reformadores han ignorado las contextos en los que los profesores viven y trabajan, no solo como cosas que están ahí, sino como espacios habitados con sus propias historias de vida” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pp. 56; 64-65).

No entanto, não podemos esquecer que induzir que os/as professores/as enunciem suas narrativas individuais, sem relacioná-las com um contexto histórico mais amplo ou as condições que lhes dão só pode conduzir a incapacitar para transformar seus contextos de trabalho. Cada professor é único e só se pode compreender desde sua própria trajetória biográfica individual; ao mesmo tempo, cada professor apresenta aspectos comuns dentro de um grupo particular de professores com quem compartilha uma mesma história; igualmente, cada professor apresenta aspectos gerais compartilhados com os companheiros (de sua geração, do mesmo ciclo de vida, etc.) Assim, não basta limitarmo-nos a recolher o que dizem os docentes, pois o narrado está determinado por uma política educativa e curricular, que forma parte de um contexto social mais amplo. Silenciar estes determinantes pode, implicitamente, exercer uma função conservadora, pois santificar a narrativa dos professores pode querer substituir um paradigma dominante por outro, sem alterar a dominação (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 45; 61; 75; 118).

Ao efetuar um olhar mais detido sobre o seu passado o/a professor/a têm a oportunidade de refazer o seu percurso<sup>75</sup>, os desdobramentos desta análise revelam-se fecundos para estampar novos significados às experiências passadas e reformular as práticas futuras. Ao reestoriar sua vida descrevendo e analisando suas expectativas e motivações, nossos entrevistados acabam refletindo sobre o que significa a educação, como podem contribuir com esta na sociedade e quiçá, por serem minoria no ensino primário, estes professores podem colaborar para a divulgação de critérios de gênero mais igualitários.

Destacamos nossos “colaboradores” porque a investigação narrativa caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do/a investigador/a quanto à relevância da voz do/a informante. Realizar este tipo de investigação na educação significa um impacto na prática educativa, envolvendo os/as professores/as como “sócios/as” da pesquisa.

A nossa investigação narrativa incentiva romper com os “fossos” existentes no contexto escolar, como indica Cortesão (2000, p. 20): entre os interesses dos alunos e o que os professores e a instituição escolar oferecem e exigem, entre a teoria e a prática, entre outros. “Fossos” causadores de mal-estar na escola e que demonstram que o professor precisa renovar suas funções e sua própria forma de ensinar, inserindo a pesquisa no seu trabalho.

A educação não é uma verdade objetiva (em forma de leis empíricas que mostrariam a conexão entre conduta do professor e resultados de aprendizagem dos alunos). Desta forma, os/as investigadores/as da educação não se dirige a estabelecer o caráter objetivamente verdadeiro dos acontecimentos, buscando verificar o que diz o relato, mas refletir como tem sido vivido subjetivamente pelo sujeito. A tarefa é ajudar os/as professores/as a melhorar o que fazem, não prescrever o que têm que fazer (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 62; 141).

As pessoas que investigam a educação estão abandonando gradualmente a busca da “grande verdade”, estando cada vez mais satisfeitos com a descrição de processos locais, teorizando acerca de problemas específicos, até porque concordando com a metáfora de Rubem Alves (2001) de que o pensamento não nasce no cérebro

---

<sup>75</sup> Bolívar, Domingo, & Fernández (2001, p. 48) descrevem que a maioria dos relatos constitui-se em torno de sucessos (valorados positiva ou negativamente), as narrativas de professores/as são cheias de elementos autoavaliativos, adotando uma escala valorativa. A comparação de cada história biográfica de vida possibilita ver padrões concorrentes, temas comuns e divergências nas trajetórias do professorado.

“Acho que ele nasce nas mãos. Pensamos a partir daquilo que nossas mãos fazem”<sup>76</sup>. Propomos que a tarefa da nossa narrativa é esclarecer os dilemas da prática<sup>77</sup>, que geram os pensamentos, por conseguinte não há melhor campo para ela se “alastrar” do que na educação.

De acordo com Gudmundsdóttir (2001) nós recebemos culturalmente os objetivos de cada espaço, das ações e das formas de pensar, sem ser explicitamente ensinado. A prática da escola, como toda atividade humana, é situada em ajustes institucionais, históricos, culturais e pessoais. Estes são associados com as disciplinas que forneceram tradição aos campos de estudos educacionais que trazem consigo suas teorias e metodologias de investigação, ocasionando as dimensões ou maneiras de olhar em sala de aula. Para o autor, a chave para toda descrição, narrativa ou não, da prática escolar é a noção da “língua da prática”.

A “língua da prática” inclui o entendimento de vários termos que diferem de acordo com as culturas, pois as palavras relacionam-se com as atividades a elas referidas (por exemplo, a palavra aprender pode não ser entendida da mesma maneira em escolas de tipos e lugares distintos). Sem o significado prático as palavras não têm sentido, pois aprendemos diferentes significações a partir das atividades pertinentes a cada situação e a diferentes contextos sócio-culturais. Uma importante habilidade social é saber a conjuntura em que cada linguagem é privilegiada, criada e desenvolvida.

A “língua da prática” não reflete simplesmente o contexto, ela tanto cria a realidade e os significados como também pode modificá-los, é com ela que as organizações e os relacionamentos sociais são definidos, portanto, ela transforma-se no lugar onde nossa identidade ou subjetividade como professores/as e investigadores/as é concebida. A investigação narrativa torna-se importante na educação porque para falar e escrever sobre a experiência é necessário utilizar este tipo de linguagem, que está presente nas histórias contadas pelos indivíduos, no nosso caso os professores.

As narrativas escolares apresentam o contexto escolar e podem tentar libertar a pesquisa da coerção narrativa que marca um só discurso explicador legitimado como correto, deixando de ouvir os outros discursos. Uma das formas de coerção muito

---

<sup>76</sup> Entendo a metáfora da frase-poema do autor como se as mãos fossem o contexto onde nos situamos e exercemos tanto atividades manuais quanto intelectuais.

<sup>77</sup> A prática pode ser entendida de acordo com um conceito amplo, que envolve no mínimo quatro aspectos: a prática como passagem ao ato (realização de uma ação); a prática como recorrência (a frequência e repetição desta realização); a prática como maneira de fazer; a prática como cálculo (que inclui as conseqüências desse fazer) (Rouquette, 2000).

utilizada foi o menosprezo dos discursos femininos das professoras frente aos discursos masculinos dos administradores educacionais. Contrariamente queremos, com este trabalho, ouvir o discurso masculino que sofre as mesmas condições frente ao poder administrativo que as mulheres, o discurso de uma minoria do magistério que foi excluída pelos crescentes discursos do magistério primário enquanto profissão feminina.

Existem muitos desafios da investigação narrativa sobre a escola, um deles é a necessidade de alargar as unidades de análise para que possamos nos manter próximos da experiência, de quem a vivencia, da língua prática e das vidas dos/as professores/as. Os relatos destes profissionais sobre as opções que fizeram e a conseqüente revisão da sua ligação com o ofício, representam um reestoriar que pode contribuir para uma reflexão sobre as motivações docentes.



## **Capítulo II**

### **SOCIALIZAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO, IDENTIDADE E AS FORMAS DE SINGULARIZAÇÃO DOCENTE**

*Somos assim: sonhamos o vôo mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o vôo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso o que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o vôo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. É um engano pensar que os homens seriam livres se pudessem, que eles não são livres porque um estranho os engaiolou, que eles voariam se as portas estivessem abertas. A verdade é o oposto. Não há carcereiros. Os homens preferem as gaiolas aos vôos. São eles mesmos que constroem as gaiolas em que se aprisionam...*

*(Rubem Alves, 2005b)*



A epígrafe que inicia este capítulo mostra uma análise de Rubem Alves que pode parecer determinista, porém ela descreve o que acontece com o indivíduo na sociedade: ele parece querer ser independente e “voar”, mas, de uma forma geral, desde que nasce ele se “aprisiona”, motivado pela segurança, afeto e aceitabilidade que a “gaiola” lhe apresenta.

Como Foucault (1979) nos lembra o indivíduo não é coagido, mas produzido pelo poder, pois este é inserido desde seu nascimento dentro de um mundo onde o poder atua. Ele não tem uma individualidade *a priori* que é dominada pelo poder, ao contrário, ele nasce confuso e se integra no esquadramento, ele fica preso porque essa é a opção de inserção social que lhe é apresentada, por isso ele é produzido e não esmagado pelo poder.

Na verdade não existem os carcereiros “desumanos” que controlam a prisão, quem cuida da prisão são os próprios prisioneiros, os próprios seres humanos constroem a prisão e a controlam, divulgando as regras desta prisão para os novos prisioneiros que nela entram<sup>78</sup>. É claro que são criadas várias formas para que esta prisão funcione, mas isto não significa que ela funcione sozinha ou que estas formas são independentes dos seres humanos.

Trocamos o vôo por gaiolas, trocamos a liberdade pelas certezas<sup>79</sup>, pois é mais fácil, e menos doloroso, não resistir nem às “certezas”, nem às regras que somos pressionados a cumprir se quisermos viver nesta “prisão social”. Assim, os seres humanos não seriam livres se pudessem, se as portas da prisão estivessem abertas (até porque na verdade elas estão, só que é muito difícil ultrapassá-las).

Somos inseridos dentro desta “prisão” porque fomos produzidos por um poder, aprendemos as regras deste poder a partir do nosso nascimento, a partir de várias instâncias, ou seja, somos “subjativados” para nos integrar em uma realidade construída socialmente. Musgrave (1984, p. 19) explica que a necessidade de definir ou clarificar uma situação aos recém-chegados a qualquer grupo, ou a existência de dispositivos sociais para garantir que essas expectativas comportamentais recíprocas (ou papéis) sejam aprendidas, recebe o nome de “socialização”. Contudo, mostraremos que apesar de toda a tentativa de determinação dos sujeitos, a resistência é sempre um caminho árduo, mas possível.

---

<sup>78</sup> Pois como Musgrave (1984, p. 19) descreve: “Os membros de qualquer grupo social [...] esperam um certo comportamento dos que nele são admitidos”.

<sup>79</sup> Porque tememos a incerteza.

## 1 Socialização e sua conceitualização

Em primeiro lugar, é preciso destacar que o conceito de socialização depende da sociedade em que esta é efetuada, por isso as teorias que explicam a socialização também dependem do contexto em que se inserem, ou seja, todas ajudam a entender como o indivíduo é socializado atualmente, mas devemos sempre associá-la às condições sócio-históricas vigentes. Existem vários autores que elucidam tal processo, escolhemos algumas explicações para entendermos melhor o que é e como acontece a socialização.

Musgrave (1984) analisa o processo de socialização sob dois pontos de vista: a perspectiva **estrutural** e **interpessoal**. A perspectiva **estrutural** analisa os papéis aprendidos pelos indivíduos enquanto passa ao longo das suas vidas pelas várias posições de que podem dispor (que dependem também do grau etário e dos papéis relacionados com o ciclo vital de cada cultura), assim, descreve a passagem da criança através da estrutura social, dando atenção às várias dimensões do comportamento que o membro duma dada sociedade tem de aprender quando se torna adulto. A definição de posições disponíveis, e comportamentos a ela associados, tem como uma de suas conseqüências manter a união da estrutura social de forma mais ou menos coesa.

Há os **papéis atribuídos** – que não podem ser recusados ou que não o podem ser facilmente, quem ocupa estas posições têm de se comportar como se espera que o façam, os papéis sexuais são um exemplo destes papéis – e os **papéis adquiridos** – que não são obrigatórios socialmente, são desejados e buscados pela pessoa. Há uma ligação entre estes papéis, pois os papéis que se pode adquirir são muitas vezes limitados pelos papéis que lhe são atribuídos, ou seja, “a estrutura social proporciona atalhos ou caminhos através da vida, dos quais é muito difícil, se não impossível desviarmo-nos” (Musgrave, 1984, p. 23)<sup>80</sup>. Há papéis, chamados de primários, que de nós se esperam em todas as circunstâncias (como os de sexo e classe social); outros que exercemos em uma única circunstância, são os terciários; também há os que são desempenhados em algumas circunstâncias, são chamados secundários (estes constituem uma grande parte do que aprendemos ao sermos socializados).

---

<sup>80</sup> O autor dá alguns exemplos, como o fato dos rapazes terem mais possibilidade de se tornarem certos profissionais do que as raparigas e as raparigas mais possibilidades em outras profissões, não tão acessíveis aos rapazes; outro exemplo é a maior propensão dos filhos de classe média terem uma profissão de nível mais elevado do que os filhos de operários.

A socialização é, então, um processo virado para o futuro, prepara o indivíduo para o comportamento que se esperava que viesse a ter posteriormente, se este processo for adequado, facilita a transição para posições futuras. Não é algo que acontece somente na infância, são aprendidos novos papéis e muitas vezes o antigo comportamento deve ser esquecido porque já não está adaptado às novas posições assumidas ou aos novos grupos a que as pessoas aderem<sup>81</sup> (Musgrave, 1984).

A perspectiva **interpessoal** analisa o processo social pelo qual os indivíduos em qualquer momento aprendem pela interação com outros de acordo com o comportamento que deles se espera, mostra que há situações de consenso e de conflito, inclusive sanções<sup>82</sup> para assegurar o comportamento desejado; a partir de certo momento “a criança começa a escolher por si, a desenvolver capacidades pessoais e a ter algumas iniciativas sobre o que faz e aquilo em que se torna. Age por vontade própria, embora reprimida inevitavelmente pelas circunstâncias sociais” (Musgrave, 1984, p. 38)<sup>83</sup>.

Levando em conta as duas perspectivas de análise, podemos perceber que a socialização baseia-se nas estruturas existentes que, apesar de restringir a gama de comportamentos aceitáveis em certas posições, não se restringe a elas, pois geralmente há uma margem bastante ampla de comportamentos tolerados em cada papel, por isso, o indivíduo tem oportunidade de elaborar, mais do que aceitar, o seu próprio papel (até porque as várias posições que cada pessoa tem de ocupar em qualquer época da sua vida deixam um espaço considerável para a individualidade com que são combinadas as interpretações de cada papel) (Musgrave, 1984, p. 27).

No entanto, não podemos deixar de analisar esta teoria frente ao contexto atual. De acordo com Amélia Lopes (2001, pp. 121-122) o paradigma emergente interroga as noções clássicas de socialização e identidade que consideravam que a socialização das gerações jovens resultava numa identidade definitiva (ou quase) do jovem adulto. Atualmente “o caráter mutável e diverso das sociedades e o esforço de controle concomitante [...] obrigam a problematizar as socializações e identidades adultas e seu desenvolvimento”.

---

<sup>81</sup> Por exemplo, não se espera que os idosos se comportem como jovens.

<sup>82</sup> As sanções podem ser positivas ou negativas. Podem ser de natureza física, isto é, castigo corporal, ou material, como prêmios ou multas, ou ainda serem imateriais, como a dádiva ou a privação do amor.

<sup>83</sup> As regras estão sempre abertas para renegociação, mas quando é que a criança tem o poder de influenciar o sistema de regras em que opera? Musgrave (1984, p. 30) explica que a maior parte das ações infantis depende de receitas de comportamento aprendidas no passado, geralmente com os pais, mas não basta ensinar a receita, deve-se ensinar as crianças a tomar decisões refletidas, de natureza complexas. Por isso as opções devem estar no centro da consideração da socialização.

Outra autora que nos esclarece sobre a relação da socialização com o contexto é Conceição Alves Pinto que explica que a socialização (ou inculturação) é o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem, por isso “a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto” (1995, p. 116). A autora defende a utilização do termo “socialização” atualmente mais como um processo de “integração” do que como, por exemplo, “adaptação” que nos remete geralmente à conformação de normas exteriores conforme sua seguinte explicação:

Não se trata, unicamente, de o indivíduo se adaptar ao que lhe preexiste, mas também de, a partir dos vários elementos da realidade que lhe preexiste, criar uma nova situação onde ele possa existir. E não esqueçamos que o ser humano é um ser simbólico e que é através da sua actividade de atribuição de significado que ele pode reconstruir a realidade. [...] O termo integração pode exprimir melhor o processo vivido por uma pessoa que quer vir a aceder à condição de participação plena numa sociedade ou numa organização [...] [este termo contém] o sentido dinâmico de recriação, que é o oposto de adaptação, concebida em termos de conformismo (1995, pp. 117-118).

O indivíduo não somente se adapta, mas cria e pode reconstruir/recriar o meio em que vive<sup>84</sup>. Diante dessa concepção, Pinto explica que a integração acontece em duas vias: tanto da pessoa integrando-se na sociedade como da sociedade integrando a pessoa. Mas o processo de recriação é vivido pelos indivíduos (não pela sociedade), processo tal que acaba por movimentar um recriar da sociedade (que atualmente precisa de mecanismos de transmissão cultural que não seja limitado à reprodução social, mas também às formas de produção social).

Outra noção a ser levada em conta é a **socialização antecipatória**, desenvolvida por Merton (1965 citado por Dubar, 1997b), que trata do processo pelo qual um indivíduo (geralmente o adulto) aprende e interioriza os valores de um grupo

---

<sup>84</sup> Até porque, como Goffman (1989, pp. 72-73) explica, a socialização não precisa ser uma aprendizagem dos múltiplos detalhes específicos de um único papel concreto, porque frequentemente não há tempo ou energia suficiente para isto. O que parece ser exigido do indivíduo é que aprenda suficientes formas de expressão para ser capaz de “preencher” e dirigir mais ou menos qualquer papel que provavelmente lhe seja dado.

(de referência) ao qual deseja pertencer<sup>85</sup>. Esta concepção recusa-se a fechar numa teoria geral, elaborando uma “teoria de médio alcance” estritamente articulada com as investigações empíricas. Desta forma, Dubar defende que esta teorização oferece-nos a possibilidade somar a crítica teórica às investigações empíricas<sup>86</sup>, ou seja, é necessário considerar que o indivíduo não é socializado somente com os valores do seu grupo de pertença.

Dubar (1997b) considera que a socialização não se reduz à inculcação e condicionamento<sup>87</sup>, assim como a formação do indivíduo não é uma acumulação linear dos conhecimentos, pois, como descreve Piaget<sup>88</sup>, a socialização apresenta-se numa desestruturação e reestruturação constante de equilíbrios. No entanto, o autor observa que faltam muitas condições sociais para o equilíbrio, pois existem muito mais processos de desequilíbrios e reequilíbrios<sup>89</sup>. Este processo torna a socialização mais complexa e permanente, assim não se pode falar que há um estágio terminal (ou que a socialização acaba com a inserção no trabalho), somente de períodos de estabilidade relativa que comportam as flutuações que nascem de situações mutáveis com as quais o indivíduo se confronta.

Por estas questões, o autor destaca que a compreensão atual de que a socialização implica crises e reconstrução dos indivíduos, não pode ser isolada do desenvolvimento da análise “cultural” dos sistemas simbólicos e das “representações” que servem para definir e interpretar as situações vividas. Afinal o indivíduo não é socializado num vazio cultural, ao contrário, a socialização ativa formas simbólicas e processos culturais.

Estes aspectos simbólicos e culturais da socialização são desenvolvidos pela **sociologia da ação** (Pinto, 1995) que admite a comunicação, e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce, como centro do

---

<sup>85</sup> Nem sempre esta socialização é suficiente para facilitar a adaptação ao seio do outro grupo.

<sup>86</sup> Um funcionalismo heurístico.

<sup>87</sup> Reduzi-la a estes aspectos acaba por ser determinista/mecanicista das práticas individuais.

<sup>88</sup> Conforme analisa Piaget, que analisa a socialização como a possibilidade do indivíduo trocar e partilhar significados, o autor (principalmente no livro: *L'équilibration des structures cognitives*, 1975) afirma que o conhecimento se desenvolve através de uma equilibração, uma construção ativa do organismo composta inicialmente de estruturas/estágios que evoluem, gradualmente, para estruturas cada vez mais complexas e abstratas, em busca de um melhor equilíbrio (Dubar, 1997b).

<sup>89</sup> Ou nos termos piagetianos: acomodação e assimilação (onde assimilação é a incorporação da realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades, o conhecimento anterior representa a assimilação; e acomodação é modificação da estrutura existente para adequar-se a novas experiências, o novo conhecimento representa a acomodação. Só há aprendizagem quando os esquemas de assimilação sofrem acomodação, por isso assimilação e acomodação são processos indissociáveis e complementares).

processo de socialização. A sociedade é considerada uma realidade complexa que assenta num conjunto de trocas que envolvem as pessoas (e não só como algo a que o indivíduo tem que se submeter). Por isto, a socialização interliga-se à atribuição de significado pelas pessoas a tudo com o qual convivem num contexto cultural determinado e, também, à participação dos indivíduos nos jogos de trocas complexas que permitem que a sociedade exista.

Cabe destacar que Pinto (1995) compreende o ser humano como pessoa complexa, não como indivíduo/exemplar anódino da sua espécie. Refletir sobre socialização é compreender que a sociedade não é um conceito estático, mas algo que existe em ato, que só existe a partir da interação dos indivíduos (nem o indivíduo pode ser pensando sem a sociedade, nem a sociedade pode existir sem os indivíduos).

Esta breve exposição das concepções de socialização foi aqui efetuada para destacar os seus aspectos positivos e contributos para duas perspectivas que balizam nosso estudo: a perspectiva causal-probabilística da socialização e a teoria da construção social da realidade.

Absorvendo alguns aspectos das teorias anteriormente citadas<sup>90</sup>, Dubar (1997b, p. 77) defende uma **perspectiva causal-probabilística da socialização**, ou seja, concebe a socialização como um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da origem de cada um, mas também do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua existência. Por isso, apesar de implicar uma causalidade histórica do passado sobre o presente (da história vivida sobre as práticas atuais), esta causalidade é probabilística (não é uma determinação mecânica). Quanto mais as pertenças sucessivas/simultâneas forem múltiplas e heterogêneas, mais possibilidades são abertas e menos a causalidade é determinada.

Pensando de acordo com este ângulo, pontuamos que as pessoas que trilham caminhos diferentes são aquelas que menos estarão propensas a uma determinação social. Desta forma, a escolha profissional dos professores do sexo masculino ensino primário pode contribuir para que a socialização não seja tão determinante dos ofícios ditados para cada gênero. Ao mesmo tempo, como Enguita (1989, p. 14) demarca, esta

---

<sup>90</sup> Como a abertura e aplicação empírica da socialização antecipatória, de que a socialização implica crise e reconstrução constante, e de que há necessidade sempre de inserir a análise da socialização nos aspectos culturais e simbólicos em que a mesma se dá.



forma de resistência (que questiona a reprodução social) enfrenta uma série de condições adversas que as fazem infrequentes, mas não são inviáveis nem inexistentes.

Já a teoria de Berger e Luckmann da **construção social da realidade**, de acordo com Dubar (1997b), introduz a interação e a incerteza no seio da realidade social, pois todos os indivíduos são confrontados pela exigência tanto de serem reconhecidos pelos outros quanto de cumprirem as melhores performances possíveis. Desta forma, a socialização não tem uma dimensão única e deve gerir essa dualidade.

Berger e Luckman (1985) descrevem a socialização como o processo pelo qual o indivíduo é introduzido no mundo objetivo da sociedade ou de um setor dela, porque o indivíduo não nasce membro da sociedade, ele nasce com a predisposição para a sociabilidade e, depois, torna-se membro da sociedade. Para tal ele precisa interiorizar, apreender ou interpretar imediatamente um acontecimento objetivo como dotado de sentido, com significação.

Estes autores conceituam a socialização diferenciado-a em **primária** e **secundária**. A **socialização primária** é a primeira socialização, ocorrida na infância, é mais importante porque introduz o indivíduo não só na sociedade, mas em determinada localização na sua estrutura social, com escolhas inerentes às suas idiossincrasias individuais. Apesar da variação dos conteúdos de interiorização, a linguagem tem que ser interiorizada acima de tudo, pois ela diferencia a identidade do indivíduo (de menino ou menina, por exemplo) e tenta legitimar, de alguma forma, esta diferença.

Para Berger Luckmann (1985) esta socialização, apreendida como realidade inevitável<sup>91</sup>, implica mais do que o aprendizado cognoscitivo, pois a interiorização só se realiza quando há identificação com os “outros significativos” e quando se tomam os significados como seus. Isso implica uma dialética de identificação e auto-identificação. Como são os adultos que definem as regras, a criança não tem muita escolha: tem que “jogar o jogo” que lhe é colocado. Contudo, esta não é passiva neste processo, pois ela pode receber bem ou mal estas regras.

Depois que o outro é estabelecido na consciência do indivíduo – que se torna membro efetivo da sociedade (e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo) – começa a **socialização secundária**<sup>92</sup>: que introduz o indivíduo já socializado

---

<sup>91</sup> Mas não está livre de ser ameaçada.

<sup>92</sup> Existem vários tipos de socialização secundária.

em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade, desta maneira a socialização nunca acaba (Berger & Luckmann, 1985).

A socialização secundária é a interiorização de “sub-mundos” institucionais com a aquisição do conhecimento de funções específicas da divisão do trabalho (além de vocabulários, interpretações e condutas). A interiorização da socialização secundária acarreta a identificação subjetiva com a função e suas normas adequadas. Mas supõe uma socialização primária anterior, pois deve tratar de uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado (Berger & Luckmann, 1985)<sup>93</sup>.

Berger e Luckmann (1985) associam a socialização primária com uma identificação emocional, já a secundária pode dispensar essa identificação. Além disso, a socialização secundária é menos subjetiva, menos arraigada na consciência e mais suscetível às definições desafiadoras da realidade, sendo mais fácil desintegrar o aprendido nela. Ao mesmo tempo, é menos ameaçada pelas situações marginais porque em geral não tem importância para elas.

Pinto (1995) destaca que atualmente a socialização secundária (que é baseada nas instituições) é cada vez mais longa e diversificada, principalmente a socialização escolar (oferecida à maioria das crianças e jovens) e a socialização profissional (que, entre processos sucessivos de socialização, leva a redefinições das suas identidades profissionais).

Dubar (1997b) demarca que o interesse essencial do texto de Berger e Luckmann reside na tentativa de construir uma teoria operatória da socialização primária, mas a economia geral do texto conduz a uma teorização muito mais original, pois, por um lado, a socialização nunca é completamente conseguida e, por outro, nunca é total nem acabada.

A socialização secundária não tem menor importância no processo de socialização como um todo, pois apesar de pressupor a socialização primária, ela pode conduzir, ou não, a um prolongamento da primária<sup>94</sup>. Geralmente a socialização secundária rompe com a socialização primária quando: esta não foi conseguida ou

---

<sup>93</sup> Porém, um dos problemas da socialização é a incoerência ou incompatibilidade entre as interiorizações realizadas ao longo da socialização primária e as interiorizações supostas pelos diferentes momentos de socialização secundária (Pinto, 1995).

<sup>94</sup> Pode até transformar radicalmente a realidade subjetiva (passando por um aparelho de legitimação e de reinterpretação da biografia passada), mas é preciso vários choques biográficos para desintegrar a realidade da socialização primária (por exemplo: o distanciamento de papéis e/ou a identificação e compromisso com o futuro papel, um novo aparelho de conversação que contradefine a realidade).

quando as identidades anteriores tornam-se problemáticas. Berger e Luckmann (1985) destacam que a socialização “incompleta ou imperfeita”, ou a existência de discordâncias entre a socialização primária e a secundária podem produzir o individualismo (a escolha discrepante). Nesse caso os mundos aparecem para o indivíduo não como o mundo, mas como possibilidades.

Nos tempos atuais a questão da socialização secundária torna-se uma dificuldade colocada mais pela transformação do trabalho, dos saberes e das relações sociais. Assim, não está tão ligada aos insucessos da socialização primária, mas às pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar as suas identidades e as tornar compatíveis às mudanças em curso (Dubar, 1997b, p. 98).

Dubar lembra que a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade construída pela socialização primária, por isso a articulação da identidade especializada, no seio de uma identidade global, “só pode ser descrita empiricamente, verificada mas não teorizada” (1997b, p. 98). Diante desta consideração, pontuamos que a nossa investigação torna-se importante ao verificar as diferenças, influências e confluências da socialização primária dos professores com as socializações secundárias que os mesmos passam no decorrer da sua vida e mostrar que, apesar de todos os incentivos às determinações, as transformações também são possíveis.

Transformações estas que encontramos descritas e sugeridas tanto na conceitualização de socialização de Berger e Luckman e de Dubar quanto na compreensão dos processos de subjetivação de Foucault.

Foucault (1994) entende os modos<sup>95</sup> de subjetivação como um efeito constante que visa formar diversos sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles. Estes processos (que não são fixos) utilizam vários aparatos e instituições (pedagógicas, militares, religiosas) para formar cada pessoa.

Neste contexto, Foucault (1985) prende sua atenção sobre as **práticas de si** visando entender como as práticas de subjetivação têm vindo a operar como formas de categorização, representação, divulgação, com o propósito de tentar configurar os indivíduos, sem esquecer que os sujeitos apropriam-se destas operações de saber-poder de diferentes formas. Assim, ele tenta entender como as técnicas de dominação/poder

---

<sup>95</sup> Também chamados de formas, processos e/ou práticas de subjetivação.

associam-se às técnicas de si, e como os sujeitos apropriam-se ou são apropriados por estas técnicas.

A subjetividade é produzida como um processo complexo e contínuo (não como um dado prévio), como um devir. Portanto, há várias formas de se subjetivar de acordo com o contexto, fixando, mantendo ou transformando a sua identidade. As **práticas de subjetivação** são um conjunto de técnicas de poder que incitam o sujeito a agir e pensar adequando-se aos princípios morais da sua época, mas as **práticas de si** indicam que o sujeito obtém mecanismos para relacionar consigo mesmo. No entanto, não se nega que os aparatos que tentam moldar o sujeito têm uma força maior, um poder de representar.

Portanto, relacionamos este entendimento dos processos de subjetivação com a socialização entendida por Berger e Luckmann e Dubar, pois estes apresentam-na como um processo que tenta fixar o indivíduo às práticas vigentes, tendo talvez uma probabilidade maior de alcançar este objetivo, mas nem sempre consegue, havendo a potencialidade da transformação.

## 2 A socialização como construção social da realidade e as transformações

Berger e Luckmann (1985) afirmam que a realidade é uma construção social (que passa pela socialização), deste modo, é importante analisar o processo em que esta ocorre, ou seja, como a realidade é conhecida pelo ser humano em sua vida cotidiana. A realidade e o conhecimento são socialmente relativos, assim, precisamos compreender as diferenças entre o que é admitido como corpo de “conhecimento” nas sociedades e os processos pelos quais este corpo chega a ser socialmente estabelecido como “realidade”.

A vida cotidiana<sup>96</sup>, para os autores, é estruturada espacial e temporalmente<sup>97</sup> e apresenta-se como uma realidade interpretada e dotada de sentido pelos sujeitos (e pelo senso comum). Também é intersubjetiva<sup>98</sup> porque cada um

---

<sup>96</sup> Goffman (1989, p. 229) também analisa a vida cotidiana e aprecia que ela está enredada em linhas morais de discriminação, pois as fontes de impressões usadas pelo observador implicam em múltiplos padrões concernentes à polidez e ao decoro, pertencentes tanto ao intercâmbio social quanto à representação de uma tarefa.

<sup>97</sup> A temporalidade conserva o sinal de realidade da vida cotidiana através, por exemplo, do calendário, as seqüências temporais da natureza, o tempo individual.

<sup>98</sup> Dividido com quem interagimos e comunicamos.

percebe o mundo de forma diferente e tem projetos díspares. Portanto, a realidade nunca pode ser totalmente conhecida, somente algumas “estruturas” importantes para os outros<sup>99</sup>.

O quotidiano é interligado por estes autores com o mundo do trabalho, sendo dominado pelo motivo pragmático (que inclui o fazer e o interesse nos objetos implicados na ocupação diária<sup>100</sup>). Em geral, não há interesse em ir além dos conhecimentos pragmáticos, desde que os problemas possam ser por estes dominados.

Nesta dinâmica diária, a subjetividade do outro é sentida plenamente na situação face a face<sup>101</sup>. Tipifica-se este outro atribuindo esquemas<sup>102</sup>, deste modo, a realidade social da vida quotidiana é apreendida em tipificações apresentadas por meio de sinais, sendo a linguagem o mais importante sistema de sinais da sociedade humana, essencial para a compreensão da realidade da vida quotidiana e para a transmissão de significados às gerações seguintes (Berger & Luckmann, 1985).

A linguagem torna mais real a subjetividade não só para os outros, mas para si próprio, pois padroniza: “A linguagem constrói, então, imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida quotidiana como gigantescas presenças de um outro mundo” (Berger & Luckmann, 1985, p. 61). Como vimos no capítulo anterior, a linguagem pode apresentar-se de várias formas (como a narrativa), mas, em geral, pode ser associada à legitimação e à disputa de estratégias. Assim, é pela linguagem que a subjetividade sofre tentativas de fixação e hierarquização (presentes nas representações), mas é pela mesma que se pode resistir a estas tentativas.

A linguagem enquanto representação tenta acomodar o indivíduo na ordem social. Por isso, a atividade humana (produtora da ordem social) está sujeita às ações habituais<sup>103</sup> que reduzem as maneiras de se fazer certa tarefa, o que elimina a carga da escolha e de redefinição da situação. A “institucionalização” surge neste processo

---

<sup>99</sup> Por exemplo, sabe-se a quem recorrer ao sentir uma dor e o que se deve dizer a esta pessoa.

<sup>100</sup> Por isso conhece-se mais a própria ocupação do que a dos outros

<sup>101</sup> Pois o encontro com o outro face a face torna mais difícil ignorar a subjetividade alheia.

<sup>102</sup> Que se tornam mais anônimos e generalizadores à medida que se afastam da situação face a face ou dependendo da intimidade que se têm com a pessoa.

<sup>103</sup> Uma ação freqüentemente repetida, moldada em um padrão e que pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico.

quando se tipifica habitualmente e mutuamente as ações individuais de determinados tipos de atores que passam a ser partilhadas<sup>104</sup> (Berger & Luckmann, 1985, p. 79).

Para estes autores, a instituição implica a historicidade, o controle e a economia dos esforços, ou seja, é produzida em processos históricos específicos, controla a conduta humana estabelecendo padrões de comportamento previamente definidos<sup>105</sup> e capacita os indivíduos a predizer as ações dos outros (o que amplia as rotinas supostas naturais e certas, assim a expansão da institucionalização e da separação das rotinas possibilita a divisão do trabalho)<sup>106</sup>.

A legitimação da instituição acontece à medida que é transmitida e construída sobre a linguagem (adquirindo status de tradição), com uma lógica que participa do acervo de conhecimento socialmente disponível (e considerado correto). Contudo, uma nova geração, que não formulou a realidade, pode agir de forma inconveniente, o que torna mister instituir sanções. Quanto mais institucionalizada a conduta, mais o comportamento deve ser aprendido e controlado (Berger & Luckmann, 1985).

A instituição deve ser reconhecida socialmente como solução de um problema constante da coletividade, mas para que as pessoas tomem conhecimento do significado de uma instituição, de acordo com Berger e Luckmann (1985), é preciso de um processo educacional com procedimentos de controle e legitimação<sup>107</sup> utilizados através de um aparelho social onde uns transmitem e outros recebem o conhecimento<sup>108</sup>.

O indivíduo participa do mundo social ao desempenhar papéis<sup>109</sup> que representam a ordem institucional<sup>110</sup>, dessa forma, os conhecimentos das atividades são desenvolvidos na divisão do trabalho para a institucionalização da área de conduta. Em virtude do papel que exerce, o indivíduo é inserido em áreas específicas de conhecimento (tanto cognoscitivo, de normas, valores e emoções), o que implica uma distribuição social do conhecimento. Enfim, a divisão do trabalho faz surgir os

---

<sup>104</sup> Lembramos que no contexto educacional a tipificação partilhada de um professor primário é de um indivíduo que tem “jeito” com crianças, o que acaba por ser associado com a feminilidade.

<sup>105</sup> Este controle acontece antes de existir a sanção, pois apenas a existência de uma instituição enquanto tal equipa o controle social primário.

<sup>106</sup> Foucault (1979) também associa o poder presente nas instituições à produção de comportamentos e de saber (que cria os especialistas). Este controla o tempo para permitir maior rapidez nas tarefas e divide as funções.

<sup>107</sup> Presente tanto como explicação quanto justificação.

<sup>108</sup> Neste caso, Foucault (1979) diz que quem tem por função transmitir o conhecimento é, ao mesmo tempo, um agente do poder e um agente de constituição do saber, o professor é um deles.

<sup>109</sup> A interiorização destes papéis torna o mundo real para ele.

<sup>110</sup> De acordo com os autores, alguns papéis representam mais a ordem institucional, como as instituições políticas/religiosas.

especialistas e o crescimento do conhecimento de papéis específicos frente ao conhecimento geral e acessível (Berger & Luckmann, 1985).

Berger e Luckmann (1985) chamam de universo simbólico um nível de legitimação institucional que integra áreas de significação distintas (sem aplicação pragmática). Toda a sociedade ganha sentido com o universo simbólico: as instituições e papéis particulares são legitimados por sua localização em um mundo dotado de significação. Para perceber seu significado temos que entender a história da sua produção, pois ele estabelece um passado/memória compartilhado por todos indivíduos socializados na coletividade e projeta/futura as ações individuais. Assim, os indivíduos sentem-se pertencentes a um universo com sentido, que existia antes dele e continuará a existir depois.

À medida que o conhecimento complexifica, os especialistas detêm-se mais nas suas teorias e distanciam-se mais da prática, o que motiva um conflito entre os especialistas<sup>111</sup> e os profissionais que atuam na prática. Nesta “guerra” a teoria demonstra ser superior não em qualidade, mas por sua aplicabilidade aos interesses sociais do grupo que se tornou portador dela, é denominada “ideologia” a partir do momento que uma definição da realidade liga-se a um interesse de poder (Berger & Luckmann, 1985).

Foucault (1979, p. 71) lembra-nos dessa legitimação do saber e destaca que os intelectuais descobriram que o povo não precisa deles para saber. “Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade”.

O povo tem o saber, mas este não é legitimado. Por isso, Foucault considera que a “ciência” visa não só uma tomada de consciência, mas deter o poder, ela não expressa uma prática, ela é uma prática não totalizadora. Mas esta legitimação pode ser instável e suscetível às transformações. Assim, entendemos que nas “lutas” efetuadas entre “práticos” e “teóricos” há uma busca pela diminuição da legitimação dos saberes legitimados e uma maior legitimação dos saberes invalidados. Até porque esta legitimação nunca é permanente.

---

<sup>111</sup> Que se dedicam em tempo integral à legitimação da conservação do universo/teoria. O especialista também dispõe da opção da revolução, mas precisa de outros que o ajudem a confirmar suas definições dissidentes para afirmar essa realidade e difundir pela sociedade em geral. Contudo, estes intelectuais revolucionários podem se transformar em legitimadores oficiais após a vitória desses movimentos.

Como a legitimação não é permanente, as sociedades são construções face ao caos<sup>112</sup>, assim, para Berger e Luckmann (1985) o universo simbólico é sempre problemático e precário, pois a socialização nunca é completamente bem sucedida e pode haver problemas na transmissão de uma geração para a outra. Quando surge um grupo divergente, há uma ameaça teórica à ordem da instituição o que muitas vezes impulsiona a conceitualização teórica sistemática dos universos simbólicos ou uma mudança como proteção ao ataque.

Para Berger e Luckmann (1985) a realidade quotidiana mantém-se na interação/conversa com os outros, corporificando-se em rotinas. Estas<sup>113</sup> confirmam a realidade subjetiva e asseguram que tudo está normal, além de protegê-la com a sanção das dúvidas desintegradoras da realidade (por exemplo: o ridículo).

A realidade é mantida ao falar e situar os elementos da experiência em um lugar definido, assim, conversar é atualizar face-a-face a existência individual. Por isso todos os que empregam a mesma língua<sup>114</sup> são “outros” mantenedores da realidade. Mas quando tratamos das narrativas, no capítulo anterior, percebemos que as mesmas podem não somente manter a realidade, mas resistir e tentar modificá-la.

Quando acontecem crises de realidade alguns rituais coletivos de conservação da realidade são utilizados para proteger da ameaça. Berger e Luckmann (1985) percebem que o conflito com outra sociedade historicamente muito diferente pode incentivar a uma visão conservadora do universo, tentando afirmar sua superioridade. Além disso, o confronto com universos simbólicos distintos implica um problema de poder que inclui a capacidade de determinar os processos decisivos de socialização (o poder de produzir a realidade).

Para conservar o universo (e o poder) tenta-se utilizar a “terapêutica” (que teoriza/diagnostica o desvio e produz “uma técnica curativa” para ressocializar e reintroduzir o indivíduo na realidade) ou a “aniquilação” (que nega e inferioriza a realidade dos fenômenos que não se ajustam nesse universo, atacando-as teoricamente)<sup>115</sup>. Contudo, se os contatos com outra realidade forem constantes, os procedimentos perdem o caráter de crise e tornam-se rotineiros.

---

<sup>112</sup> A legitimação visa manter encurralado tal caos.

<sup>113</sup> Que se refere às rotinas de um mundo julgado verdadeiro.

<sup>114</sup> Quem fala a mesma língua também pode diferenciar por causa de dialetos regionais ou de classe.

<sup>115</sup> A loucura, a homossexualidade, entre outras, foram, e são, objetos destes processos.



Ao ocorrer uma modificação<sup>116</sup>, são exigidos processos de ressocialização, onde os habitantes da conversa significativa mudam e a velha realidade deve ser reinterpretada, acontece uma reconstrução da realidade que produz uma ruptura na biografia subjetiva do indivíduo harmonizando (e reinterpretando) o passado com a “nova verdade”: o presente<sup>117</sup>.

Diante da problemática da “construção social da realidade” descrita acima, Dubar exalta-a como uma abordagem da socialização numa perspectiva não só de reprodução da ordem social, mas também da mudança social que pode ser definida “como um processo conjunto de ‘construção de um mundo específico’ e de ‘transformação de uma identidade especializada’ e, portanto, da socialização secundária em ruptura com a socialização primária” (1997b, p. 98).

Enfim, a mudança social não reprodutora depende das relações entre a socialização primária e secundária, na possibilidade de pôr em causa a socialização primária (de construir outros mundos para além dos interiorizados na infância). Pontuamos uma mudança social não reprodutora pode ser conduzida também pela possibilidade de pôr em causa a socialização secundária.

A reprodução é uma forma de socialização mais provável na maior parte das sociedades que não estão declaradamente em crise. Mas é um resultado entre muitos outros, ou seja, não é a única. Esta socialização privilegia a continuidade em detrimento das rupturas, a coerência ao invés das contradições, de tal forma, permite explicar a reprodução da ordem social, mas é indiferente, ou abrange muito pouco a produção de mudanças verdadeiras (Dubar, 1997b, p. 77).

Dubar também destaca que a mudança social é inseparável da transformação das identidades e que “a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção colectiva eficaz, isto é duradoira” (1997b, p. 99). Mas, para isso, é preciso um aparelho de formação que permita a transformação da socialização e das identidades sem se limitar à reprodução das identidades anteriores (condição primordial para o sucesso da mudança social).

---

<sup>116</sup> Às vezes há mudanças que não promovem uma mudança total e suavizam as incoerências e, também, há mudanças radicais que são temporárias.

<sup>117</sup> De acordo com o conceito reflexividade e as considerações sobre a narrativa, explicados no capítulo anterior.

Associamos, então, a possibilidade de transformação com a forma de disposição dos conhecimentos efetuada pelo/a docente na escola: se o conhecimento for dado de uma forma reprodutora (sem aceitar outras interpretações e respostas que não sejam as esperadas) não serão potencializadas as mudanças, que serão incentivadas principalmente se o professor der valor às novas percepções e conhecimentos possíveis.

Isto significa que o/a professor/a é um agente de transformação importante nestes tempos de instabilidade, rupturas e novidades. Dubar lembra que a análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos<sup>118</sup> a partir da sua experiência social permite descobrir as representações que estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais “especializadas”<sup>119</sup> graças à aquisição de um saber legítimo, que possibilita a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida” (Dubar, 1997b, p. 100).

Assim, analisar os discursos/narrativas dos professores permite fazer sobressair as suas representações, estratégias e observar as identidades que os mesmo se atribuem ou sentem atribuídos diante dos processos de socialização que tentam construir e socializar o sujeito.

### **3 A identidade como tentativa de subjetivar os sujeitos**

As identidades, construídas no processo de socialização, constituem formas sociais de construção das individualidades em cada geração, em cada sociedade. Mas as identidades estão em movimento e esta dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de “crise de identidades”. Isso torna cada configuração identitária atual mais mista do que antes, pois as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências (Dubar, 1997b).

Cuche (1999) entende que estas constantes “crises de identidade” denunciam as contemporâneas crises culturais<sup>120</sup>, portanto associa a noção de identidade com a cultura. Neste contexto, pretende-se ver cultura em todo o lado e pretende-se encontrar identidade para todos.

---

<sup>118</sup> Por exemplo, o professor.

<sup>119</sup> Compostas, por exemplo, pelo domínio de um vocabulário, interiorização das “receitas” e incorporação de um “programa”.

<sup>120</sup> O autor destaca que esta “moda identitária” é o prolongamento do fenômeno de exaltação da diferença com a apologia da sociedade multicultural, por um lado, e do “cada um no seu espaço próprio”, por outro.

As estratégias identitárias<sup>121</sup> podem manipular, e inclusivamente modificar, uma cultura<sup>122</sup> (que pode existir sem consciência identitária). Por isto, o termo identidade cultural<sup>123</sup> faz uma categorização da distinção nós/eles, assente na diferença cultural, sem deixar de ser um componente da identidade social<sup>124</sup>.

Cuche demonstra três concepções da identidade cultural: a **objetivista** que considera que a cultura é uma herança que não podemos escapar, assim, um grupo sem língua, cultura, território ou fenótipo próprio, não pode aspirar a constituir uma identidade cultural autêntica (um grupo etnocultural). A **subjativista** considera que a identidade cultural não é uma identidade recebida de uma vez por todas, ela é um sentimento de pertença/identificação com uma coletividade, o que conta são as representações que os indivíduos formam da realidade social e das suas divisões. O problema é que este ponto de vista levado ao extremo reduz a identidade a uma questão de escolha individual arbitrária: “Se a abordagem subjativista tem o mérito de dar conta do caráter variável da identidade, tende demasiado a insistir no aspecto efêmero da identidade, quando não é raro que as identidades se revelem relativamente estáveis” (1999, p. 127).

Por fim, o autor opta pela concepção **relacional e situacional** que entende que a identidade não é um dado, mas uma construção social que se releva da representação. Ela não é uma ilusão nem depende da pura subjatividade dos agentes sociais:

A construção da identidade faz-se no interior de quadros sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam as suas representações e as suas escolhas. Por outro lado, a construção identitária não é uma ilusão porque é dotada de eficácia social e produz, assim, efeitos sociais reais (Cuche, 1999, p. 127).

Estes quadros sociais que determinam a posição dos agentes podem levar à marginalização de certos grupos, e a afirmação de uma única identidade legítima, a do grupo dominante<sup>125</sup>, segregando os grupos minoritários no “seu lugar” fixado em função

---

<sup>121</sup> Que remete para uma norma de pertença consciente porque assente em posições simbólicas.

<sup>122</sup> Que pode provir, muitas vezes, de processos inconscientes.

<sup>123</sup> Inicialmente concebido nos EUA como mais ou menos imutável para analisar os problemas de integração dos imigrantes, mas que hoje dá lugar a concepções mais dinâmicas (Cuche, 1999).

<sup>124</sup> Que se caracteriza pelo conjunto das pertenças do indivíduo e permite ao indivíduo localizar-se e ser localizado no sistema social, assim, ela inclui e exclui por identificar o grupo e distingui-lo dos outros.

<sup>125</sup> O autor destaca a identidade nacionalista como uma das identidades dominantes, que surgiram com a edificação dos Estados Modernos, neste o Estado passa a ter gestão da identidade e tem como arcabouço uma ideologia de exclusão das diferenças culturais, onde os indivíduos são cada vez menos livres para definir sua identidade eles próprios.

da sua classificação – no caso dos/as professores/as primários/as a identidade legítima atualmente é a professora, de algumas maneiras tenta-se segregar os professores no “seu lugar”, que é fora da sala de aula.

Geralmente, para Cuche, os grupos minoritários esforçam-se não só por formar uma identidade, mas uma reapropriação dos meios de serem eles próprios a definir a sua própria identidade, segundo os seus próprios critérios. Assim, eles tentam transformar identidade negativa que lhes é dada (que gera o sofrimento da discriminação) em uma positiva, o que suscita um sentimento forte de pertença à coletividade.

A identidade edifica-se através das estratégias dos atores sociais, ou seja, “constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se segundo as situações. Está em movimento incessante; cada transformação social leva-a a reformular-se de maneira diferente” (Cuche, 1999, p. 137). Mas os indivíduos não são completamente livres de definirem a sua identidade segundo seus interesses do momento, estas estratégias levam em conta a situação social, as relações de força entre os grupos, as manobras dos outros, etc. A identidade resulta da identificação que nos é imposta pelos outros e da que nós próprios afirmamos.

Cuche (1999) sublinha esta dimensão em que o indivíduo tem uma certa margem de manobra com o conceito de **estratégia identitária**, onde o indivíduo utiliza de modo estratégico os seus recursos identitários em função da sua apreciação da situação (por exemplo, uma estratégia de identificação existente é a ocultação da identidade a fim de escapar da discriminação).

Como nenhum indivíduo encontra-se encerrado a priori numa identidade unidimensional, todos participam da complexidade do social, por isso, não há como reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, homogênea<sup>126</sup>, pois a identidade presta-se a diversas interpretações ou manipulações, é este caráter flutuante que torna difícil conceituar a identidade, assim como explica-nos Cuche:

Não existe, portanto, identidade cultural em si, definível de uma vez por todas. A análise científica deve renunciar a pretender descobrir a verdadeira definição das identidades particulares que estuda.[...] Se se admitir que a identidade é uma

---

<sup>126</sup> Hall (2000a) também afirma ser impossível oferecer afirmações conclusivas sobre as alegações e proposições teóricas acerca da identidade, até porque não há um consenso dentro da comunidade sociológica.

construção social, a única questão pertinente passa a ser ‘Como, porquê e por quem, em dado momento e em dado contexto, se produziu, manteve ou foi reposta em causa certa identidade particular?’ (Cuche, 1999, p. 139).

Concordamos com Cuche que a identidade é uma construção social, por isso não pretendemos descobrir quais as verdadeiras identidades docentes, mas porque estas tornaram-se predominantes e como mantêm-se a divulgar suas categorizações. Para Cuche (1999) a função do investigador é explicar os processos de identificação, elucidar as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar (não se pronunciar sobre autenticidade de identidade). Faremos isto no decorrer desta tese: verificar a identificação e a discriminação dos professores que não possuem mais a identidade docente legítima. Enfim, é mais importante elucidar as lógicas que levam os professores a tomar para si uma identidade e excluir ou negar outras.

Para entender estas lógicas, lembramos que Berger e Luckman (1985) destacam que as socializações com “maior sucesso” são as que produzem identidades muito definidas<sup>127</sup> que fornecem fortes mecanismos terapêuticos para tratar dos casos “anormais” e pressionam sobre as “escolhas erradas”. Mesmo nestas a socialização não está livre de ser questionada, pois a identidade “criada” não é fixa, desta forma, não há também uma teorização da identidade fixa, pois esta procurará tomar conhecimento das alterações da identidade.

A identidade subjetiva/pessoal (que só é inteligível quando localizada em um mundo) é **precária** porque depende das relações individuais com os outros significativos, que podem mudar ou desaparecer. Mas não é coletiva, pois as estruturas sociais engendram certos tipos de identidades reconhecíveis em casos individuais. Enfim:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades. Estas histórias,

---

<sup>127</sup> Onde não existem problemas de identidade

porém são feitas por homens com identidades específicas (Berger & Luckmann, 1985, p. 228).

Assim, apesar da identidade subjetiva não ser coletiva, ela é formada por processos sociais. Isso não significa que esse processo a fixa para sempre, pois as relações sociais são constantes e interpelam a identidade a todo tempo o que pode conservá-la ou não. Ao mesmo tempo, o indivíduo não é passivo, ele recebe as injunções das relações sociais, age sobre elas, o que também pode fazer com que estas se modifiquem. Percebemos na citação que certas identidades emergem com maior força e frequência na história (o que acaba fazendo com que quem detém esta forma de identidade tenha o poder de contar a “história”), mas não esquecendo da perspectiva causal-probabilística da socialização, existem outras formas de socialização e conseqüentemente de identidade.

Dubar (1997b) considera a identidade como construção conjunta entre as representações subjetivas e o reconhecimento de outrem<sup>128</sup>, articulando uma transação interna ao indivíduo e uma externa entre o indivíduo e as instituições com que ele interage. Por isso são dinâmicas práticas concomitantemente estáveis e provisórias de um processo de socialização estratégico e comunicacional.

Enfim, a identidade para si<sup>129</sup> e identidade para o outro<sup>130</sup> são inseparáveis e ligam-se de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si depende do reconhecimento do outro, mas problemática porque a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si. Não se pode ter a certeza que a identidade para si coincide com a identidade para o outro<sup>131</sup>, assim, as identidades estão sempre em uma tensão, porque cada um pode aceitar ou recusar a identificação do outro (definindo-se de outra forma). O desvio é produzido tanto na transgressão quanto na etiquetagem pelos outros (Dubar, 1997b).

Desta forma, Dubar afirma que a identidade é o resultado simultaneamente **estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e**

---

<sup>128</sup> Ele não entende a identidade como diferenciada entre individual e coletiva.

<sup>129</sup> Também chamados atos de pertença ou identidade real (aqueles que exprimem que tipo de indivíduo você quer ser).

<sup>130</sup> Também chamados atos de atribuição ou identidade virtual (os que visam definir que tipo de homem indivíduo você é).

<sup>131</sup> As transações externas entre indivíduos e os outros visando acomodar a identidade de si para o outro são chamadas por este autor de objetivas. E as internas ao indivíduo construindo identidades visadas são chamadas subjetivas. A transação subjetiva depende também da relação com o outro.

**estrutural** dos diversos processos de socialização que constroem em conjunto os indivíduos e as instituições. Essa visão tenta introduzir a dimensão subjetiva e vivida na análise sociológica, pois a construção da identidade depende da continuidade entre identidade herdada/visada e das rupturas que implicam conversões subjetivas, conforme é resumido na seguinte citação:

Se as identidades são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras da sua história futura. [...] As identidades resultam, portanto, do encontro de trajectórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. Mas estes dois elementos não são necessariamente homogêneos e as categorias significativas das trajectórias não são necessariamente as mesmas do que aquelas que estruturam os campos da prática social. Este desfasamento abre espaços irreduzíveis de liberdade que tornam possíveis, e, por vezes, necessárias, reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajectórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais (Dubar, 1997b, p. 77).

Como as identidades são tanto provenientes quanto produtoras da história do indivíduo, associamos a investigação narrativa como uma forma tanto de desvendar a identidade que o sujeito se identifica (ou sente que é classificado), mas também provocar a reflexão, potencializando tanto a continuidade, quanto as reconversões identitárias (singulares). Mas não basta uma divulgação e um ensinamento para transformar uma identidade, pois:

Querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para outra constitui um objetivo muito ambicioso que lhe exige ao mesmo tempo que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho. Se estes elementos não mudarem, há muito poucas hipóteses de a formação modificar quem quer que seja... (Dubar, 1997a, p. 51).

Ou seja, qualquer mudança identitária abarca mais do que uma simples formação ou ensinamento, ela envolve os saberes que a pessoa já possui, o meio de

atuação e de trabalho do indivíduo (que envolve uma ação coletiva) e precisa que o indivíduo sinta, de alguma forma, a necessidade de mudar<sup>132</sup>.

Para Hall (2000a), o contexto atual em que aparecem as chamadas “crises de identidades” é motivado por um amplo processo de mudança que está deslocando as estruturas e as referências sociais que davam uma ancoragem estável, neste sentido, as identidades fixas estão em declínio, estão sendo “descentradas”, deslocadas ou fragmentadas.

O sujeito “pós-moderno” surge a partir de vários descentramentos que ocorrem na modernidade<sup>133</sup>, ele não teria uma identidade fixa, mas formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2000a, p. 13). A identificação não é automática, o sujeito assume diferentes identidades em momentos díspares, estas podem ser ganhadas ou perdidas de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.

A globalização afeta as identidades culturais porque acelera os processos globais, assim o mundo parece ser menor e os eventos têm impacto em locais distintos. Como o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação, as identidades, cada vez mais, tornam-se desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas. Isso causa em algumas identidades uma busca por tentar recuperar sua “pureza”, outras aceitam sua sujeição histórica, política, da representação e da diferença. Mas algumas pessoas negociam com as novas culturas em que vivem, sem serem assimiladas nem perder totalmente suas identidades (culturas híbridas), renunciando à ambição da “pureza cultural perdida” (Hall, 2000a).

---

<sup>132</sup> Mesmo que essa necessidade venha das novas exigências e/ou dificuldades que se apresentam ao sujeito.

<sup>133</sup> Uma primeira descentração aconteceu na interpretação de Marx de que os indivíduos não poderiam ser os autores ou agentes da história, que desloca a noção de agência individual. O segundo dos grandes descentramentos vem da teoria de Freud de que nossa identidade não é fixa, pois seria formada no inconsciente (e não na razão). O terceiro descentramento associa-se com o trabalho de Saussure que argumenta que não somos os autores das afirmações que fazemos, pois a língua é um sistema social que preexiste a nós, o significado constantemente nos escapole, existindo significados suplementares que não controlamos. O quarto descentramento ocorre no trabalho de Foucault que destaca o poder disciplinar que está preocupado com a regulação e vigilância, em manter as atividades sob controle e disciplina com base no poder administrativo e do conhecimento especializado. O quinto descentramento é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social que apelava para a identidade social de seus sustentadores (as políticas de identidade), questionando a distinção entre público/privado, contestando áreas novas de vida social, enfatizando a forma como somos formados/produzidos como sujeito generificado, politizando a subjetividade, identificação e a identidade.



Assim, as identidades tornaram-se contraditórias tanto no social quanto no individual, deslocando-se mutuamente. Como nenhuma identidade singular pode alinhar as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, esse deslocamento desarticula as identidades estáveis do passado, abrindo a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades.

No livro “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, Hall (2000) analisa as identidades nacionais<sup>134</sup> e afirma que as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação, não são coisas com as quais nós nascemos, não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos: um sistema de representação cultural – que é formado não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos, elas constroem identidades pois produzem sentidos com os quais podemos nos identificar. Esses sentidos estão contidos nas histórias contadas, nas memórias que conectam presente/passado/imagens e contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade.

A partir desta consideração podemos ampliar esta questão para perceber que toda identidade é formada/transformada no interior da representação e produz sentido. As representações provenientes da cultura e sociedade da qual fazemos parte influenciam-nos com os seus discursos, narrativas e memórias, acabam por influenciar nossas ações e pensamentos, tentando fixar a nossa identidade. No entanto, como o indivíduo não é passivo neste processo, há embates que fazem com que a identidade flua.

No mesmo sentido, Silva (2002) entende a identidade cultural ou social como o conjunto das características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, que é inseparável daquilo que eles não são. Por isso, identidade e diferença são processos inseparáveis construídos na e através da representação. Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. A identidade é produzida na e através da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

---

<sup>134</sup> Estas identidades nacionais estão se desintegrando, ou sendo reforçadas pela resistência à globalização ou novas identidades híbridas estão tomando o seu lugar.

Para este autor, o poder define a forma como se processa a representação que produz identidades culturais e sociais, ele está inscrito/“escrito” na representação como marca visível, legível. As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas. Através da “política de identidade”, os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades, querem controlar o processo de sua representação.

Vala (2002, p. 496) também relaciona as representações sociais à identidade, pois estudar as representações possibilita “um maior compreensão das categorias sociais e a organização dos conteúdos identitários, e a análise das identidades oferece ao conceito de representação social uma tentativa de entender e identificar os espaços de construção e aprendizagem de representações, além das motivações à contextualização e funcionalidade das representações sociais”.

Como existem múltiplas identidades de um mesmo indivíduo, ele pode ter diferentes representações sobre um mesmo objeto. Para entender quais as representações serão ativadas num dado contexto é necessário olhar para a relação entre identidades e representações sociais numa perspectiva processual, onde um sujeito, indivíduo ou grupo, relaciona-se contextualmente com um objeto de representação, o que é mediado pela relação entre esse sujeito e um outro sujeito (individual ou coletivo) (Moscovici, 1970, citado por Vala, 2002). Por causa dessa relação não poderemos deixar de analisar as teorias acerca das representações<sup>135</sup> sem, no entanto, esquecer da sua relação com as identidades.

Concluindo, as identidades são construídas por processos sociais, no contato com os outros que nos cercam, mas apesar delas tentarem nos fixar em modelos pré-concebidos (em uma economia de esforços sociais para que a sociedade flua no seu ritmo “comum”) este esforço nunca é alcançado por completo porque o indivíduo é ativo nesse processo de construção, assim, a identidade é algo que parecemos buscar para dar-nos uma sensação de estabilidade e conforto, para nos sentirmos aceitos como parte de um segmento da sociedade.

Então, a identidade é algo que pode ser até desejado, mas nunca alcançado totalmente, pois não há indivíduos iguais, não há identidades autênticas. Quanto mais estável uma identidade for em um indivíduo ou grupo a sociedade e os seus valores são menos questionados, os agentes sociais aceitam a sua posição e os atos que são

---

<sup>135</sup> O que será efetuado no capítulo seguinte.

esperados deles, eles sentem-se no interior de quadros sociais nos quais compartilham valores, representações e escolhas, por isso a busca por uma identidade visa a estagnação social útil.

Mas, quem deseja transformações busca algo mais do que uma identidade (pelo menos deseja dar legitimidade social a identidades minorizadas ou formar “identidades novas, complexas e mistas” que estabilizem uma sociedade diferente). Traduzimos este “algo mais” na conceituação foucaultiana da singularidade que explicaremos a seguir.

#### **4 A resistência potencializada pela singularidade**

Foucault critica a questão da identidade, pois ela causa transtornos quando se torna o problema mais importante da existência, ou seja, quando as pessoas consideram que devem desvendar sua identidade, e que esta deve ser o princípio/código da sua existência, ele só considera esta útil se ela for apenas um jogo para favorecer relações que criem novas amizades:

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmo não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés desta identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (Foucault, Gallagher, & Wilson, 1984, p. 5).

Nas relações de poder estamos em uma luta, onde nunca estamos de fora nem livres de todas as relações de poder, sempre nos situamos de acordo com o contexto. Contudo, temos sempre a possibilidade de mudar, para tal é necessário nos afirmar enquanto força criativa e não somente enquanto identidades. Não há poder sem resistência (ao contrário tudo seria obediência e não poder), por isso o termo resistência é a palavra-chave na dinâmica das relações de poder, onde uma das formas mínimas de resistência é “dizer não”, mas é preciso fazer deste não uma forma decisiva (Foucault, Gallagher, & Wilson, 1984).

Neste sentido, Gondar (2003) expõe que uma das formas de resistência é a formação de uma contra-memória, incorporando as vozes dos grupos minoritários e afirmando as diferenças contrapondo a uma identidade genérica e unitária. Mas esta não seria factível na lógica atual/global (nas sociedades de controle), ao contrário, a resistência atualmente mais eficaz é a resistência pela criatividade.

Esta criatividade como resistência possível é admitida por Foucault enquanto prática de si, enquanto uma possibilidade de opor-se ao assujeitamento do poder. A prática de si, ou cuidado de si, se explica em uma arte da existência: “dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (1985, p. 49). Contudo, o cuidado de si não é um exercício de solidão, mas, de acordo com Foucault, uma intensificação das relações sociais (1985, p. 58).

Foucault nas suas últimas investigações<sup>136</sup> passa a perceber a relação a si como uma possibilidade de escape ao poder presente nos processos de criação de si, estabelecendo uma forma singular de relacionar-se com as regras estabelecidas pelo poder (Gondar, 2003). Foucault chama essa resistência à subjetivação de estética da existência, onde o cuidado de si é uma síntese entre história da subjetividade e a análise da governamentalidade<sup>137</sup> (Reis, 2002). Assim, demonstra que a possibilidade de governar a si mesmo implica o desenvolvimento da capacidade de desenvolver critérios de cunho estético que o levem a desenvolver uma existência única e singular, ou seja, uma bela existência (em vez de se adequar a uma norma universalmente válida).

O indivíduo pode receber passivamente as injunções sociais, sem singularizá-las e questioná-las. Mas, também pode receber essa estrutura massificada fazer algo diferente, único, e, dessa forma, ter a possibilidade de singularização em relação ao que é massificado pela sociedade. A partir do que é recebido, pode-se inventar o novo, o inesperado, o singular.

Não há maneira de escapar do que o poder emana, não se pode ficar fora de um meio social, pois o indivíduo é produzido dentro da sociedade a que ele pertence. Não é se distanciando do social que se pode criar o novo, mas dentro do poder. Desse

---

<sup>136</sup> Principalmente no *História da Sexualidade II: Uso dos prazeres* (Foucault, 1988b) e também em *História da Sexualidade III: O cuidado de si* (Foucault, 1985).

<sup>137</sup> O governo de si por si mesmo, em sua articulação com as relações com os outros. É o encontro entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si (que permitem aos indivíduos controlar a si mesmos com a ajuda dos outros).

modo, há a possibilidade de criar uma deriva. Essa possibilidade é ressaltada por Mance (1998, p. 4):

Cada indivíduo é determinado pela sociedade em todas as dimensões de sua subjetividade, mas ao mesmo tempo também é livre, no sentido de que pode interferir sobre esses códigos culturais. Assim, família, escola, colegas, amigos, igrejas e, especialmente, as mídias de massa determinam muito a individuação das subjetividades. Por outra parte, é possível uma intervenção dos sujeitos sobre esses determinantes desde que desenvolvam a capacidade de problematizá-los. Em todas essas esferas ocorre o processo educativo através da formação dos indivíduos em semioses geradoras de interpretantes, de padrões e referências para os diversos conjuntos de comportamentos e ações pessoais ou coletivas (1998, p. 4).

Mesmo que as instituições sociais determinem as subjetividades, o sujeito pode problematizar essa determinação. A sociedade interpela-nos para que tenhamos padrões de comportamento, mas podemos questioná-los. Como o autor destaca, a intervenção só é possível quando o indivíduo desenvolve a capacidade de problematizar, aprendizagem que pode se dar em vários locais, mas como a escola atualmente é um dos locais prioritários (e mais legitimados) de aprendizagem, o papel do/a professor/a torna-se crucial nesse processo de subjetivação, o que significa que ele também precisa desenvolver a sua capacidade de problematizar e incentivar este processo nos/as alunos/as.

Por isso, defendemos a busca de uma subjetividade mais crítica: a singularidade ou prática de si, que leve a uma outra maneira de constituir-se a si mesmo enquanto sujeito moral, pois o sujeito pode interferir nos mesmos códigos que atuam sobre sua subjetividade. O sujeito pode intervir problematizando os parâmetros de comportamentos e não os aceitando tacitamente. Aceitando a subjetividade produzida pelo poder, e se submetendo a ela, as pessoas passam a “acatar” a identidade que lhe é destinada. Ao resistir, os indivíduos constroem uma singularidade, ao invés de receber a subjetividade uniformizadora produzida pelo poder.

A identidade fixa alia-se com as necessidades produtivas (principalmente do trabalho), pois é preciso que existam indivíduos com identidades funcionais: indivíduos que sirvam como agentes do controle (por exemplo, o/a professor/a) e que sejam ao mesmo tempo controlados. Este agente deve ser especialista da sua área para poder

determinar as verdades e os comportamentos esperados, mas pode formar uma subjetividade não só assujeitada<sup>138</sup> ao questionar esses padrões, uma subjetividade relacionada à formação de uma singularidade, como propõe Foucault (1990).

Foucault (1979) não procura explicar a formação de pessoas homogêneas, ou seja, da sua identidade. Ao contrário, ele diz que não há essa identidade fixa, pois no nosso ser há um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos e que nenhum poder de síntese domina. Por isso, a sua genealogia<sup>139</sup>:

não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos [...] ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam [...] Se a genealogia coloca, por sua vez, a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem, é para clarificar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proíbem toda identidade (1979, p. 35).

A genealogia tenta restituir as condições de aparição de uma singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes (sem seguir um princípio de fechamento). No entanto o que permite dar conta desse efeito singular são as relações de interações entre indivíduos ou grupos (elas implicam sujeitos, tipos de comportamentos, decisões, escolhas), em uma lógica de um jogo de interações<sup>140</sup> que proporciona margens de incerteza (Foucault, 1990).

As dimensões foucaultianas da “arqueologia, estratégia e genealogia” deveriam permitir retomar as positivas condições que tornam aceitável uma singularidade cuja inteligibilidade se estabelece pelo reconhecimento das interações e das estratégias as quais ela se integra. Como o poder é uma relação indissociável das formas de saber que acontecem num campo de interações, devemos questionar como esta indissociabilidade saber/poder (no jogo das interações e das estratégias múltiplas)

---

<sup>138</sup> Um subjetividade assujeitada é uma identidade fixa, imóvel, baseada em modelos.

<sup>139</sup> Que exige a minúcia do saber. É uma forma de analisar a história, marcando a singularidade dos acontecimentos até mesmo onde eles parecem nada ter a ver com história (nos sentimentos, no amor, na consciência, nos instintos). Forma que se opõe à pesquisa de origem tal como ela tem sido feita, sempre procurando uma identidade (primeira) imóvel que é anterior a tudo.

<sup>140</sup> A lógica das interações entre indivíduos pode guardar tanto suas regras e sua especificidade, seus efeitos singulares, quanto outros elementos das interações que se dão a um outro nível, sendo que nenhuma dessas interações aparece de forma primária ou totalizante, isso leva a uma mobilidade perpétua, uma fragilidade essencial que reconduz o mesmo processo e o transforma (Foucault, 1990 ).

pode potencializar as singularidades que se estabelecem a partir de um campo de possíveis, de indecisões, de retornos e de deslocamentos eventuais que as tornam frágeis, ou impermanentes (Foucault, 1990).

Foucault também nos incita a descobrir como os efeitos de coerção próprios a essas positivities podem gerar formas não fixas, invertidas ou desfeitas no interior de um campo estratégico concreto que os induziu, e a partir da decisão precisamente de não ser governado. Em suma, se é preciso colocar a questão do conhecimento na sua relação com a dominação, seria de início e antes de tudo a partir de uma certa vontade decisória de não ser governado, atitude ao mesmo tempo individual e coletiva de sair de sua menoridade. Assim, a singularidade é uma questão de atitude (1990).

A singularidade significa a maneira com que cada indivíduo vai receber a subjetividade, produzindo ou criando a partir dela. Hall (2000b) explana que não é necessário somente que existam leis, regras e modelos para que o indivíduo se subjetive (ou se singularize), e sim que haja respostas por parte do sujeito, nelas pode estar a resistência e sua possibilidade de instaurar um novo olhar.

## **5 Socialização e identidade profissional docente: A *professoralidade* como resistência**

Pinto (1995, p. 113) demarca que a escola ocupa atualmente um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens porque ela é o lugar definido pela sociedade para a socialização das novas gerações. “No entanto, a problemática da socialização está presente na escola, no que se refere não só aos jovens, mas também aos adultos que assumem papéis específicos no processo educativo”. Além disso, a cultura de cada indivíduo atualmente é construída não só pela socialização (que enfatiza a interiorização e incorporação de normas), mas através de processos que podem ser descritos, cada vez mais, através de termos como o de aprendizagem (Nunes, 1995).

A escola mudou (e muda) muito, assim o pai e a mãe precisam reapreender o que a escola espera tanto dos seus filhos e filhas quanto deles enquanto encarregados/as da educação. As pessoas que trabalham nas escolas (apesar de serem pouco visadas nas investigações educacionais) igualmente têm sofrido mudanças na sua socialização profissional (o que inclui a atuação profissional e as concepções de educação/escola) (Pinto, 1995). Os/as professores/as também vivem socializações que

envolvem, inicialmente, a tomada da identidade docente e do sentimento de pertença ao grupo profissional ou à instituição em que trabalha:

Entendemos que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar[...]. Contudo, o processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras (Freitas, 2002, p. 156).

Assim, o/a professor/a aprende no decorrer da sua socialização profissional os saberes necessários para a sua atuação, mas também a forma como esperam que ele atue. É claro que o/a docente não é passivo neste processo, pois pode dar a sua contribuição singular, mas fica exposto à análise do grupo.

Freitas destaca alguns pontos importantes para serem analisados: “Consideramos, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer” (Freitas, 2002, p. 156). Percebemos com esta citação que devemos considerar não só os aspectos sociais que ressaltam as características do grupo profissional, mas as idiossincrasias presentes na experiência do/a docente e dos seus anseios.

Contudo, estes aspectos não são importantes somente na análise da socialização dos/as professores/as iniciantes (que foram alvo da investigação da autora citada), sobre este aspecto Pinto lembra-nos que:

durante muito tempo considerava-se que a socialização profissional estava terminada quando se terminavam os primeiros anos de vida profissional [...] hoje [entende-se que] [...] todos os profissionais têm de se confrontar com mudanças que, muitas vezes, não são de pormenor, implicando reestruturações na concepção do trabalho e, por vezes, da actividade docente [...] [por isso] na sociedade atual, o processo de socialização nunca está acabado (1995, p. 116).



Assim, para esta autora o/a docente (assim como todos os profissionais) não está socializado/a após a formação inicial, pois se encontra em um estado de formação e socialização permanente. Isto se dá porque a sociedade atual interpenetra diferentes universos culturais, “perdeu” as fronteiras relativamente estáveis/conhecidas e a transmissão “certa” dos conhecimentos pelas gerações, além dos referenciais exaltados terem passado para a juventude.

As pessoas adultas sentem que as definições de realidade que interiorizaram deixaram de ser plausíveis, a socialização torna-se problemática, por isso eles têm que se transformar de modo rápido e se desenraizar: “o ritmo acelerado das transformações e das mudanças gera um desenraizamento permanente, que traz consigo[...] um processo de aculturação<sup>141</sup> permanente” (Pinto, 1995, p. 125).

Este problema coloca-nos frente a frente com relações desiguais de poder, afirmação e prestígio dentro das culturas presentes na sociedade porque “as relações de poder conduzem à atribuição de um prestígio particular à cultura de determinados grupos sociais” (Pinto, 1995, p. 125).

Tornar-se membro de uma comunidade é participar de um sistema de interações, construção da realidade e se recriar, transformar-se a si mesmo. O problema é que “o trabalho perdeu esta dimensão de obra e interação social, para se tornar, em muitos casos, apenas numa justificação de existência social da pessoa” (Pinto, 1995, p. 127). A pessoa faz muitas vezes uma atividade que não tem significado para ela, mas quando não tem nem a “folha de ordenado” causa um problema não só de subsistência como da própria identidade pessoal.

Assim, os processos de integração social podem tanto conduzir a uma recriação pessoal (e ser ocasião de actividades essencialmente originais e genuínas), quanto podem constituir um risco de desagregação pessoal. A busca de autonomia está profundamente relacionada com a procura da identidade pessoal, que se torna algo de essencial em situações de crise pessoal, situação que não é só negativa<sup>142</sup>, pois nestas situações faz-se um trabalho de reconstrução e reorganização pessoal mais intenso (Pinto, 1995).

A autora apresenta algumas estratégias comuns: desenvolver comportamentos de **conformidade** com as expectativas sociais; tentar **manter** o seu

---

<sup>141</sup> No sentido de confrontação com uma cultura que lhe é/parece estrangeira.

<sup>142</sup> Ela pode ser encoberta, dolorosa e solitária, se a pessoa não usufrui de uma confiança dos “outros-significativos” para exteriorizar os conflitos que o estão a afetar.

espaço usando-o a seu favor, mas escondendo-se no anonimato; ou **apagar** as especificidades da socialização anterior. Nas estratégias de afirmação da singularidade pessoal, umas evitam o perigo da dissolução na sociedade (a **diferenciação**); outras buscam reconhecimento afirmando a sua diferença mas esperando que seja acolhida (a **visibilidade**); outras afirmam radicalmente a sua singularidade (a **singularização**).

A escola é o segundo espaço de socialização que surge à maioria das crianças, é também um sistema de interação social em que vai se construir a identidade pessoal e social: nas imagens reenviados pelo/a docente, nas interações determinantes na socialização com os/as colegas. Os resultados escolares podem funcionar como processo de etiquetagem, assim como:

certas experiências socializadoras, no contexto do sistema de ensino, podem induzir, de forma insidiosa, comportamentos de conformidade à cultura dominante; [...] outras experiências, [...] permitem, pelo contrário, a reconstrução pessoal das informações recebidas e são ocasião de uma iniciação a uma atividade genuína e original (Pinto, 1995, p. 127).

Por isso, o professor precisa conscientizar-se das conseqüências da sua prática profissional extremamente socializadora, principalmente em meios de culturas não-dominantes, sabendo lidar com o choque de valores de crianças que foram socializadas em meios diferentes dos seus, identificando e optando por experiências que reconstruam as informações recebidas à socialização anterior do aluno, permitindo utilizar estas experiências como uma atividade genuína e original.

Com relação à profissão docente, Pereira (2000) alude, de acordo com as teses de Foucault, que devemos colocar a pergunta “como e porque se é professor/a” ao invés de “o que é ser professor/a”. Ser professor/a é uma dentre inúmeras possibilidades que perfazem o campo da subjetividade. Diante disso, ele propõe uma *professoralidade* ao invés de uma “identidade docente”, onde a *professoralidade* não é uma escolha feita seguindo um modelo, mas uma “diferença que o sujeito produz em si”:

A professoralidade não é uma identidade que se assume baseada em um modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si, é um estrato em risco de desequilíbrio permanente [...] A subjetividade é um conjunto de condições que perfaz o sujeito, que produz, a identidade é a institucionalização de uma forma a

modelos estereotipados. A sociedade diz que devemos ter uma identidade estável e dá padrões como formas de homogeneizar o quotidiano (2000, p. 38).

Essa diferença representa uma vontade de mudar, representa convicções. A escolha pela docência não pode ser puramente influenciada por modelos sociais estereotipados, mas por algo próprio do indivíduo:

A professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade. Há tempos ela ressoou com mais força, invadiu e eu pude pressenti-la, com toda sua intensidade. Propositamente, tenho investido nela, acompanhando suas transformações e modos de demarcar meus novos devires (Pereira, 2000, p. 40).

Entendemos essa *professoralidade* como uma diferença em si mesma, uma possibilidade de singularidade. Não é uma identidade fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizadores do poder. A *professoralidade* é um processo, e todo processo não é fixo, conforme percebemos na análise de Gondar sobre processos e identidade:

Um processo jamais pode fixar-se numa identidade, sob pena de desaparecer enquanto processo. Mesmo que uma identidade seja pensada como mais móvel ou mais fluída, ela é algo que pressupõe a existência de fronteiras. Todavia, um processo não tem fronteiras, ele se espalha como um rizoma [...] são as dobras da memória que variando segundo diferentes ritmos, constituem uma pluralidade de modos de subjetivar-se. Assim, mais do que garantir a preservação do que se passou, a memória pode ser uma aposta no novo (2003, p. 42).

Defendemos uma *professoralidade* enquanto um processo, um devir, uma memória que tem como potência a criação de algo novo. O/a docente que assume sua singularidade dessa forma pode desenvolver uma forma de ser diferente da imposta pela sociedade. Isso não significaria que o/a professor/a tem que se distanciar do seu grupo profissional, pois o sentimento de pertença a um grupo, às relações sociais existentes nesse grupo, e, até mesmo, às visões específicas que esse grupo tem do mundo, fluem nas narrativas docentes.

Mas pertencer a um grupo não significa se fixar em uma identidade. Ter esta identidade significa aceitar as representações divulgadas, como, por exemplo, a de que é necessário ser do sexo feminino para ensinar no ensino primário, pois só quem é deste gênero pode ter carinho e gostar de crianças. A diferença (o que não se encaixa nessa identidade) é excluída, é vista como negativa e não como uma forma de singularidade, como outra possibilidade do processo/devir.

Costa (1999) ajuda-nos a analisar como os discursos e as narrativas sobre a docência fabricam uma identidade, eles “instituem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas, fabricando significados. Tudo que têm sido dito sobre as professoras, sobre a docência, não apenas “fala sobre”, mas cria, inventa, institui”. Assim, a autora diz que quem tem o poder de narrar fabrica as coisas, quem joga e segue as regras é coordenado. Porém, é também por meio do discurso que a resistência é possível:

A única possibilidade seria ingressar na luta pela formulação dos discursos sobre o magistério [...] É preciso contar, exaustivamente, que professoras não trabalham apenas para seus alfinetes, que o magistério é povoado por seres sensíveis, sim, mas não por isso menos preparados para cumprir seus desígnios na preparação de cidadãos e cidadãs de um mundo que se deseja mais justo e solidário [...] E, falando como professora, defendo que precisamos fazer circular as nossas histórias, contadas por nós. Precisamos ocupar espaços de discurso do nosso jeito, com as nossas vozes, com a nossa semântica e o nosso léxico. Isso é participar da política cultural da identidade (1999).

A resistência está nas narrativas e discursos que produzem além de “nostalgia”, que mostram que ter sensibilidade não significa menor preparo ou desqualificação, que há outras histórias/discursos no magistério e, porque não, que também há outros gêneros atuando na docência do ensino primário. Para tal não é necessário buscar uma identidade docente, pois não é a formação, ou afirmação, de uma identidade que fará a profissão tornar-se valorizada, pelo contrário, isso a restringiria novamente a um modelo que passaria a excluir outras possibilidades de ser professor/a.

Ao invés de uma identidade, a *professoralidade* enquanto singularidade estaria associada a uma prática de si, pois seria uma busca constante dos/as docentes com suas opções individuais e escolhas, e que faria cada docente ter o seu modo

singular de ser, ou seja, cada pessoa assumiria sua diferença. Não há uma diferença inerente ao gênero, mas diferenças entre pessoas, onde pode existir quem lute por seus ideais, quem queira que a educação tenha seu valor, que não seja só uma missão, e sim uma potencialidade.

Longe de trazer a falta de união entre os/as docentes (cada um centrado em si mesmo), essa resistência enquanto *professoralidade-singularidade* não é uma busca solitária, mas feita a partir da união e da troca de experiência (conforme a prática de si de que fala Foucault) que está presente nas narrativas e nos discursos dos/as professores/as.

A *professoralidade* não é uma busca unitária, é um modo de ser para se inserir em uma coletividade com criticidade, sem aceitar estereótipos. Conforme Costa aponta no trecho citado, participar da política cultural da identidade é discutir com seus pares e fazer circular um novo discurso sobre o magistério: o discurso das diferentes experiências que cada um tem, que podem até ter as suas similaridades, mas não são estáticas e homogêneas.

O uso da oralidade e da troca de experiências são formas de reformular a memória e as influências que nos são trazidas pela sociedade, criando uma diferença, uma singularidade. Isso é possível a partir de uma reflexão de si mesmo, sem descartar a ajuda de seus pares, que se abra para novas formas de sentir, de querer, de olhar, de perceber as práticas que tentam enquadrar, identificar. Uma luta, feita em conjunto, contra o determinismo do poder, ou seja, aliamos esta compreensão à perspectiva causal-probabilística da socialização, de Dubar (1997b), onde a socialização implica uma causalidade da história vivida sobre as práticas atuais, mas sem uma determinação mecânica, pois esta é cada vez mais aberta às possibilidades a medida que as pertenças forem múltiplas e heterogêneas.

Contudo, Foucault (1994, p. 17) lembra-nos que “As pessoas devem elaborar sua própria ética, tomando como ponto de partida a análise histórica, a análise sociológica e toda a análise que pudermos fornecer. [...] Toda essa rede prescritiva deve ser elaborada e transformada pelas pessoas mesmas”. Assim, por mais que estejamos em uma luta constante para que a mudança aconteça, por mais que soframos a tentação de prescrever o que achamos correto mediante a nossa ínfima sabedoria, a mudança deve partir de cada indivíduo, a partir da sua busca por saberes e por aprimorar-se.

No início deste capítulo a epígrafe nos dizia que o ser humano sonha com o vôo, mas teme a altura, por isso prefere a gaiola. Terminaremos, então, citando o trecho de uma música que nos mostra uma forma de nos libertar desta gaiola:

Mas como eu posso ser feliz num poleiro?  
Como eu posso ser feliz sem pular?  
Mas como eu posso ser feliz num viveiro,  
Se ninguém pode ser feliz sem voar?  
Ah, segurei o meu pranto para transformar em canto  
E para meu espanto minha voz desfez os nós  
Que me apertavam tanto  
E já sem a corda no pescoço, sem as grades na janela  
E sem o peso das algemas na mão  
Eu encontrei a chave dessa cela  
Devorei o meu problema e engoli a solução  
Ah, se todo o mundo pudesse saber  
Como é fácil viver fora dessa prisão  
E descobrisse que a tristeza tem fim  
E a felicidade pode ser simples como um aperto de mão.  
(Djavan e Gabriel o Pensador, A Carta)

A solução presente para fugir da gaiola não foi encontrada na música no pranto, mas na voz, a voz que libertou os nós que apertavam o pescoço. Sem o peso das amarras e algemas, as chaves foram encontradas e pôde-se viver fora da prisão. Esta linguagem metafórica lembra-nos dos referenciais teóricos estudados sobre as narrativas, principalmente no fato da voz potencializar a liberdade e a resistência. Uma voz que não tem nostalgia nem lamento (como na música), pois tenta desvencilhar-se de tudo que tenta prender/fixar o indivíduo. Vários autores mostram<sup>143</sup> que não é tão fácil resistir (viver fora dessa prisão), porque questionar as regras tem sempre as suas consequências, mesmo assim eles expõem que a resistência não é impossível.

A resistência levará a algum lugar? Precisamos dela? Se aceitarmos tudo como está, não necessitamos resistir. Se tivermos medo das consequências e preferimos a certeza do presente, a resistência é um risco. Mas se algo nos incomoda e queremos

---

<sup>143</sup> Como Enguita (1989), Musgrave (1984), entre outros.

mudar, a resistência é útil, pois ela pode levar à mudança. Uma resistência é mais simples e construtiva se não for solitária, se for feita “de mãos dadas” (como um aperto de mão), mas não existem só estes caminhos, cada um deve trilhar o melhor para si.





### **Capítulo III**

#### **REPRESENTAÇÕES E DOCÊNCIA**

*Viajei leve, pouca bagagem. Mas os meus pensamentos foram comigo.  
Gostaria de tê-los deixado em casa, para ver se eu mudava de assunto, se eu ficava diferente.  
Mas não há jeito de deixá-los em casa.  
(Rubem Alves, 2002)*



Como a epígrafe descreve, a bagagem que não conseguimos nos desfazer é a de nossos pensamentos, bagagem que pode ser bem cheia com o tempo e com as experiências que tivemos, mas toda pessoa já nasce com uma mala para carregá-los. Dizemos isto para ressaltar que todo indivíduo utiliza e seleciona estes “presentes” que carregará por “toda sua vida” e que “guiarão as suas escolhas e ações”, perceberemos como o sujeito os guarda, usa ou recebe.

Detendo-nos mais especificamente no nosso tema, entendemos que a escolha docente (e a ligação desta com os indivíduos e seus gêneros) é interligada, entre outros aspectos, com a maneira como os indivíduos recebem suas “prendaspensamentos”<sup>144</sup>, ou seja, como explicam, elaboram e se relacionam com as pessoas com quem têm contato, as instituições que se inserem e o contexto em que se situam. Enfim, para abarcar o que leva alguém a escolher e atuar em alguma área profissional precisamos entender como este indivíduo retraduz o seu cotidiano.

A interpretação, construção, vivência de um determinado contexto é feita através de “representações”, um termo que é teorizado de formas diferentes por muitos autores, mas que também é utilizado frequentemente no nosso cotidiano.

Este conceito pode ser definido no nosso vocabulário tanto relacionada com a representação teatral ou artística (imagem, desenho ou pintura que representa algo; exposição; desempenho de atores; figuração), quanto interligada às nossas formas de perceber o mundo pela interpretação, reprodução ou imagem mental de percepção interior. Também pode demonstrar autoridade e importância, muitas vezes articulada com algum tipo de cargo ou função e, até mesmo, as formas de representação jurídica.

Todas estas definições geram várias explicações e estudos diferentes: os conceitos ligados às representações artísticas demonstram que tudo pode ser representado e de várias maneiras. A representação como forma de perceber o mundo leva à contraposição do visualizado como reprodução ou como imagem estável (guardada na nossa mente), que pode ser tanto alvo do esquecimento quanto interpretação de tudo que nos cerca. A associação da representação com questões de autoridade e importância remetem aos indivíduos que têm poder ou não para formar as representações.

Destacamos estas diferentes formas de compreender e estudar as representações para mostrar que representar é um ato presente na vida humana, por isso não podemos esquecer das suas ligações com questões de interpretação, diferenças entre

---

<sup>144</sup> Termo utilizado conforme a sugestão de escrita de Garcia & Alves (2003) descrita no capítulo 1.

os indivíduos ou sociedades, comunicação, além das questões de poder que envolvem o ato de representar. Afinal somente através das representações que temos/recebemos das coisas é que podemos “ajustar-nos” ao mundo, identificar e resolver os problemas que nos são colocados no cotidiano.

No intuito de compreender as formas de pensamento dos professores que são alvo desta pesquisa, estudaremos as conceituações de representação analisando a produção e transformação das mesmas. Estes indivíduos deixam escapar em suas narrativas que as representações que a sociedade transmite contém preconceitos, categorizações, tentativas de controle das suas ações, que de certa forma são interiorizados por eles (mesmo que seja negando, preparando-se para não sofrer ou tentando minorizá-los). Por isso, torna-se necessário aqui um estudo da forma como as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas.

## **1 Alguns antecedentes da teoria das Representações Sociais**

Começamos esta análise a partir de um levantamento do conceito representações sociais feito por Moscovici (1989, p. 205), pois este mostra os caminhos que percorreu para formular o tema e as críticas sobre as formas com que outros autores inicialmente o abordavam. Esta noção<sup>145</sup> teve sua importância renovada nos anos 1960 ao suscitar interesse de um grupo de psicólogos sociais que tinham como objetivo estudar os comportamentos e relações sociais, sem deformar, nem simplificar, e obter resultados originais. Desejava-se estudar a difusão de saberes, a gênese do senso comum, a relação entre o pensamento e a comunicação.

Objetivos que também se mostram importantes para este estudo na análise das relações sociais que permeiam a escolha profissional e sua interligação com a divulgação de “saberes” (tomados tanto como discursos como preconceitos) em torno de uma ocupação altamente associada com uma divisão ocupacional “sexista”.

Representação social é uma noção convergente entre diversas ciências que, para a sua formulação, buscaram várias teorias sobre a sociedade. Um dos primeiros autores a fazer das representações um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos é Weber ao descrever um saber comum que pode antecipar e prescrever o comportamento dos indivíduos. Porém, no aparecimento do termo enquanto conceito

---

<sup>145</sup> Que apesar de já ter sido alvo de pesquisas anteriores, foi esquecida durante meio século.

encontramos Durkheim opondo as representações coletivas às individuais (Moscovici, 1989).

Durkheim (1970) presume que as representações individuais e as coletivas sejam, de certa forma, comparáveis, pois a vida coletiva e a vida mental do indivíduo são feitas de representações. O autor critica a fundamentação das representações no biológico (efetuada principalmente pela psicologia) porque as lembranças não se associariam por semelhança (que difere da percepção de semelhança), ou seja, duas idéias semelhantes são comparáveis sem se confundir, não estão guardadas em um local material do cérebro, elas somente são semelhantes a partir do momento que pensamos na sua semelhança.

A representação, assim, seria suscetível de se conservar fora do biológico: no social. A vida representativa seria um todo contínuo, no qual todas as partes se interpenetram, mas que independem do substrato das mesmas:

Se as representações, uma vez que existem, continuam a existir por si, sem que sua existência dependa perpetuamente do estado dos centros nervosos, se são suscetíveis de agir diretamente umas sobre as outras, de se combinar de acordo com leis que lhes são próprias, é porque são realidades, que mesmo mantendo íntimas relações com seu substrato, dele são entretanto, até certo ponto, independentes (Durkheim, 1970, p. 37).

Desta forma, no entendimento de Durkheim (1970) as representações coletivas não derivam das representações individuais (materializadas na memória que a pessoa contém no seu cérebro em dado momento), pois ela mantém-se mesmo quando a representação individual não está mais presente, por isso os fatos sociais são independentes dos indivíduos e exteriores às consciências individuais. As representações são a trama da vida e originam-se nas relações entre os indivíduos e os grupos que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade.

Como não existe nada que não seja social, as representações coletivas significam a autonomia do social e originam-se da cooperação das consciências individuais, ela conservar-se no conjunto dos indivíduos (cada qual mantendo uma parte da mesma, mas nunca ela inteira). Partindo desta explicação deve-se considerar o todo para saber o que é a representação, ou seja: “a vida representativa só pode existir no

todo formado pela sua reunião, assim como a vida coletiva só pode existir no todo formado pela reunião dos indivíduos” (Durkheim, 1970, p. 41).

Um “todo” não é formado instantaneamente e também não significa nada sem as partes que o compõem, assim, as modificações encontram menor resistência, pois têm maior campo para se movimentar dentro do todo. Quando a representação é formada ela torna-se realidade parcialmente autônoma e passa a afetar novas representações que surgem (Durkheim, 1970).

O conceito da representação enquanto “todo” torna-se fulcral para este trabalho porque permite compreender que as representações tanto afetam novas representações como são afetadas pelas antigas, mas também permitem que novas/diferentes representações circulem e, aos poucos, possam interferir no todo.

A representação inconscientemente guia nossa atuação, assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossas, mas que na verdade provém de *preconceitos*, sem que possamos dar conta desse processo, conforme nos demonstra Durkheim (1970, p. 35): “Nossos julgamentos são a cada instante mutilados e deformados por julgamentos inconscientes; apenas vemos aquilo que nossos preconceitos permitem e ignoramos tais preconceitos”.

É importante pontuar aqui que a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor primário do sexo masculino, assim como, compreender a existência de professores primários do sexo masculino que não se sentem alvo de preconceito, mas que expressam<sup>146</sup>, ao mesmo tempo, seus próprios pré-conceitos acerca das diferenças do trabalho docente baseadas em gênero.

Torna-se indispensável destacar a frase de Durkheim que um “mundo novo que assim se abre à ciência ultrapassa todos os outros em complexidade” (1970, p. 47). Pensamento este que poderia realçar a complexidade moderna e a flexibilidade a que deve submeter-se o conhecimento, mas que é utilizado para criticar os processos exclusivos de análise interior (somente baseada no indivíduo) que não dariam conta das novas forças que atuam e das leis que a regem. Seu equívoco parece ser o de não perceber que os processos baseados na análise social também poderiam não dar conta destas “forças”.

---

<sup>146</sup> Em algumas respostas nos inquéritos aplicados que são analisadas no capítulo X.

A diferenciação de representação coletiva e individual de Durkheim, é criticada por Moscovici (1989), pois a noção de representação coletiva denotaria uma estrutura cognitiva específica (mais primitiva) e não uma vasta classe de idéias ou de conhecimentos de origem coletiva (mais comum no pensamento moderno).

Moscovici (1989) também critica outro autor importante para os seus trabalhos (por associar o pensamento individual e coletivo): Levy-Bruhl. A crítica se dá por este autor dualizar os mecanismos lógicos e psicológicos, dentro da sua diferenciação de dois tipos de sociedade: “a civilizada” (que usa a inteligência e a reflexão) e “a primitiva” (com base no sobrenatural, na mística, e que compreenderia a representação).

Outros autores apóiam Moscovici (1989) na reflexão sobre as representações. Um deles é Piaget, ao especificar as representações em termos psíquicos opondo a representação do mundo para a criança *versus* a do adulto (que são dominantes e visam a interiorização/compreensão das suas regras/ponto-de-vista pela criança). Já Freud contrapõe o consciente e o inconsciente para analisar as representações partilhadas (contos, lendas, provérbios, senso comum) sobre as teorias sexuais da infância, colocando a família como célula onde se produz e reproduz representações, transmitindo o que é próprio da cultura.

Além destes, muitas outras investigações<sup>147</sup> concorrem para que os estudos das representações sociais possam ser realizados. Não podemos esquecer de que todo e qualquer saber somente pode surgir diante de determinadas condições histórico-sociais que provêm de situações e estudos (Foucault, 1979), portanto todos estes trabalhos auxiliam a situar as representações sociais diante de cada contexto e trazem-nos sempre contribuições que devem ser re-contextualizadas. Ao mesmo tempo, toda teoria pretende inovar na percepção de seu objeto de estudo, e é isso que Moscovici implementa.

Há um avanço na transposição do termo “representação coletiva” – entendido por Moscovici (1988) como uma visão uniforme, baseada nas sociedades tradicionais – para uma visão diferenciada das “representações sociais”, que é mais próxima de nossa realidade, a oposição do termo representação coletiva ao elemento individual, não é tão significativa quanto as diferenças entre diversos tipos de relações sociais. A representação social é gerada e transmitida como um produto elaborado de

---

<sup>147</sup> Outros ascendentes das representações sociais são apresentados por Vala (2002) como por exemplo: a sociologia do conhecimento; Berger e Luckman; McDougall; Wundt; Bartlett; Bruner; Heider; Ichheiser e Vygotsky.

acordo com regras variadas (e não só como os mitos, lendas e formas mentais correntes nas sociedades ditas tradicionais).

As representações sociais apareceriam tanto nos indivíduos quanto no meio dos grupos, sendo geradas e adquiridas, sem ser estáticas, pois deslocam-se sempre de uma espécie à outra. Com esta afirmação Moscovici destaca que: “As transformações são um sintoma crucial do estado de uma sociedade” (1988, p. 222).

A modificação da percepção da representação como “substratos” para “interações” pretende compreender não mais a tradição, mas a inovação, conforme percebemos no trecho a seguir de Moscovici:

La nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l’associer ensuite à la perspective d’une société que change, motive la modification en question. Il s’agit de comprendre, non plus la tradition mais l’innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire (1989, p. 99).

Seu objetivo na concepção do termo “representações sociais” é interligar o mundo individual e o mundo social e associá-los a uma sociedade que muda, uma sociedade que não é estável, mas a uma via social a se fazer. Uma perspectiva que permita uma leitura dos mais variados fenômenos e objetos do mundo social.

## **2 Representações sociais: Ciência *versus* senso-comum?**

As representações sociais são problematizadas (e até designadas) como conhecimento do senso comum. No trecho a seguir Jodelet demonstra como esta distinção entre ciência do senso comum é geralmente percebida pela maioria dos autores que abordam as representações sociais:

Egalement désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d’étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l’éclairage qu’elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (1989, p. 53).



Assim, ela explana que a designação da representação como conhecimento do senso comum não diminui a importância nem legitimidade das representações enquanto objeto de estudo. Percebemos que os estudos de representação não contrapõem o senso comum à ciência, muito menos menosprezam a representação social enquanto sabedoria.

Deste modo, há também uma destacada interligação entre as representações e a ciência. Moscovici (1989) diz que as pessoas receberiam as informações formuladas pela ciência<sup>148</sup> e transformariam as mesmas em representações com objetivo de comunicar e agir. Deste modo, as representações (que entram no domínio comum) revelam estrutura diferente da ciência, associadas com redes de pensamento extensas e coerentes.

Para compreender melhor esta relação, analisamos Wagner (2000, p. 5) que nos delineia como um dos campos de pesquisa da representação social o estudo da “ciência popularizada”, onde a ciência torna-se uma das fontes do conhecimento do cotidiano, rotulada como uma autoridade sócio-política e moral, conforme ele explica no seguinte trecho:

A ignorância pública sobre a racionalidade científica resulta numa forma de conhecimento “científico” vulgarizado, onde conceitos e teorias se tornam desconectados de suas fontes originais, [...] argumentos quase científicos são usados para justificar o conhecimento do dia-a-dia e a ideologia social. Como tal, o conhecimento científico-popular pode ser usado como uma fonte para a justificação secundária de convicções ideológicas preexistentes e serve como uma explicação metafísica dos fatos sociais (2000, p. 5).

A ciência torna-se assim legitimada pelo povo como autoridade (que substitui os anciãos e a religião de outras épocas) que é utilizada, até mesmo, para justificar os conhecimentos e/ou dogmas através de conhecimentos “quase científicos”.

Raramente a ciência é vulgarizada como um todo, geralmente faz-se uma “reciclagem metafórica”, transpondo para problemas práticos. Wagner (2000) exemplifica este ponto na projeção da descoberta e explicação da concepção (a atividade do espermatozóide e do óvulo) para os papéis sociais homem-espermatozóide como forte, ativo e dominante e a mulher-óvulo como fraco, passivo e submisso. Outro

---

<sup>148</sup> Que explicaria os fenômenos de forma ampla e precisa, porém não com uma lógica cotidiana.

exemplo é o “aporte” dos argumentos moralistas e religiosos nos argumentos médicos e/ou “científicos”.

Enquanto conhecimento científico vulgarizado, as representações sociais descreveriam e demonstrariam o fenômeno social (função declarativa), forneceriam uma compreensão diária para suas razões (função explanatória) e acrescentariam peso às convicções ideológicas ao se integrar em sistemas morais preexistentes (função justificatória) (Wagner, 2000).

Moscovici é criticado por Medrado (1998) por contrapor os conceitos *ciência e senso comum*. Porém, temos que enfatizar que ele também critica a comparação de opostos (do pensamento mítico ao científico, do folclórico ao racional, entre outras), pois o estudo das representações sociais se esforçaria de sair deste movimento binário, produzido no curso da comunicação.

Para Medrado (1998) Moscovici inova ao possibilitar pensar o cognitivo como sendo socialmente construído e a valorizar os conteúdos do pensamento cotidiano como um conjunto de teorias que orientam a ação. Mas, contraditoriamente, reforçaria a dicotomia entre ciência e senso comum (objetividade-subjetividade), pois marca o conhecimento social como derivado do conhecimento científico.

Percebemos que a “distinção” entre ciência e senso comum presente no trabalho de Moscovici não é contraposição, pois esta sempre marca a dominância de um dos lados. Talvez essa demarcação só exista no seu trabalho porque havia a necessidade de afirmar que o senso comum seria um conhecimento tão importante quanto o científico. Não obstante, estaríamos atualmente além desse questionamento, pois admitimos amplamente que o senso-comum é um conhecimento e, ainda mais, que ele não é (nem pode ser) depreciado frente a outros. Portanto, associar a representação social com o senso comum não a menospreza.

Spink (1993) afirma que algumas correntes que se debruçam sobre estes saberes procuram superar a clivagem ciência *versus* senso comum, ao tratar ambas como construções históricas de determinada época, relativizando a objetividade e buscando considerar o senso comum não mais como conhecimento de segunda categoria, mas como legítimo e motor das transformações sociais.

Compreendendo que conceder o selo da garantia epistemológica é uma forma de distribuir poder, percebemos que as transformações sociais movidas pelo senso comum só são possíveis a partir do momento que há o “poder de manifestar-se” –

de ter autoridade e legitimidade concedida para expressar, poder de fazer com que novas representações sociais circulem.

Os estudos foucaultianos possibilitam-nos desvelar a teia de significados que sustenta nosso cotidiano/sociedade, perspectiva que legitima o saber não contemplado nas disciplinas científicas (liberando o poder de criação dos conhecimentos práticos), sendo assim, tem importância na elaboração do conceito das representações (Spink, 1993).

A oposição ciência/senso-comum deve ser criticada. Contudo devemos observar que Moscovici e Wagner descrevem a ciência como fonte do senso comum, não colocando a ciência como um conhecimento superior, mas como um dos contributos ao pensamento da sociedade, que geralmente é modificada e aproveitada da forma oportuna pelo senso comum.

A importância da ciência para o conhecimento popular ressalta a existência de representações que têm autoridade para definir as “verdades/realidades”. Essa hegemonia não é veiculada pelo conhecimento científico, mas pelo uso que é feito do mesmo e a legitimação que este tem na sociedade. Assim, a relação da ciência e o senso comum leva-nos a questionar quem tem o direito e a legitimidade para falar. A representação social apresenta-se no senso comum, mas não se confunde com ele, porque o senso comum necessita de consenso e partilha, então as representações sociais podem, contudo, vir a ser parte do senso comum quando a transformação acontece.

Enfim, Moscovici (1989) enfatiza o poder de criação das representações sociais tanto como estruturadas e como estruturantes, apresenta-as não só como a tradição, mas como inovação; desta forma, ele dinamiza seu conceito, o que possibilita sempre ir além dos seus estudos.

### **3 Conceituação das Representações Sociais**

Moscovici (1961) propõe o conceito de representação social para analisar os processos através dos quais os indivíduos (em interação social) constroem teorias sobre os objetos sociais<sup>149</sup>, tornando viável a comunicação e a organização dos comportamentos. Enfim, as representações sociais são conhecimentos práticos,

---

<sup>149</sup> Alimentando-se tanto de teorias científicas, quanto de culturas, ideologias, experiências e comunicações quotidianas.

elaborados e compartilhados, orientados tanto para a comunicação quanto para a compreensão do contexto em que vivemos. Desta forma, contribuem pela comunicação para a construção de uma realidade comum, tendo de ser entendidas sempre a partir do seu contexto de produção.

O indivíduo para explicar um comportamento pode ter uma representação não consciente que orienta os seus comportamentos e seleciona as respostas julgadas mais adequadas. Para Moscovici (1961), isso acontece porque as representações sociais têm como funções:

- a explicação de acontecimentos sociais;
- a justificação dos comportamentos e a diferenciação social;
- a formação de modos desejáveis de ação que proporcionam a constituição do significado do objeto e da situação no seu conjunto, visando atribuir de sentido real ou organizá-lo significativamente.

No caso dos professores primários do sexo masculino no ensino, notamos que acontece a explicação de acontecimentos sociais, por exemplo, no comentário de que existem poucos homens na docência porque eles não teriam habilidades para a mesma ou porque somente as mulheres teriam o dom para lidar com crianças. Estes comentários também levam à justificação de comportamentos diferenciados para homens (mais autoritários e controladores) e mulheres (mais delicadas, pacientes), além da diferenciação social dos ofícios por sexo.

Abric (2000) acrescenta uma outra função das representações sociais. Além da “função de saber” (para compreender e explicar a realidade, sendo um quadro de referência que permite as trocas sociais), da “função de orientação” (prescrevendo comportamentos) e da “função justificadora” (que justifica os comportamentos), ele também descreve a “função identitária” que serve para proteger a especificidade dos grupos garantindo a eles uma imagem positiva.

Para Vala (2002) as representações sociais têm uma dimensão funcional e prática manifestada na organização dos comportamentos, das atividades comunicativas, na argumentação e na explicação quotidianas, e na diferenciação dos grupos sociais. Elas são uma orientação para a ação, ou seja, a ação envolve um sistema representacional (uma rede de representações que ligam o objeto e seu contexto).

Ainda neste sentido Jodelet (1989) apresenta a representação como o ato de representar qualquer coisa. Ela exprime a relação de um sujeito com um objeto qualquer

(inclusive indivíduos), envolvendo uma atividade de construção e de simbolização como expressão de um sujeito (não como reflexo de um objeto) que provém do confronto da atividade mental individual e das relações mantidas com o objeto.

Assim, Jodelet (1989, p. 53) define representação social como um fenômeno complexo ativado pela via social, em que os vários elementos são organizados numa espécie de saber sobre a realidade, um saber prático. Conceito que também está imbuído de um contexto mais amplo, conforme percebemos no trecho abaixo:

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.[...] Les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales[...] la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes, et les transformations sociales (1989, p. 53).

Analisando as afirmações de Jodelet (1989), podemos ressaltar a importância da representação social tanto nos processos cognitivos e nas interações sociais, como um sistema de interpretação/comunicação que registra nossa relação com os outros. Além do seu papel na difusão e assimilação dos conhecimentos, na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais, contribuindo para os modelos de condutas e pensamentos.

O aspecto prático da representação, exaltado pelos autores citados, contribui para este trabalho na percepção dos discursos/narrativas que são demonstrados nos questionários e nas entrevistas dos professores. Discursos que exalam as sensações quotidianas como, por exemplo, a luta, a decepção, a aceitação, o cansaço, o amor...

Neste sentido, Jodelet (1989) nos ajuda ao indicar a amplitude das representações sociais – tratadas tanto como campo “estruturado” (que contém os constituintes das representações: valores, opiniões, imagens, informações) quanto como campo “estruturante” (as organizações sócio-culturais, modelos normativos, atitudes) – desta forma, apreendemos que as representações não estão presentes somente nos indivíduos ou na coletividade, mas também nas instituições e organizações que os permeiam e que podem cercear ou liberar nossa criatividade.

Moscovici (1989) explica que as representações não são reflexo interior de uma realidade exterior, ou seja, não seriam mera reprodução, são fatores produtores de realidade, são construções. Uma vez constituídas, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação.

Desta forma, percebemos que ao circular a representação das mulheres enquanto detentoras do dom para lidar com crianças (e para ensinar), as próprias mulheres começam a entrar no magistério com o apoio de muitos da sociedade (obviamente com a desaprovação de outros tantos). As representações quando começam a ser partilhadas mudam a “realidade”, ou seja, as pessoas passam a utilizá-la para justificar e, vice-versa, justificam por ela a sua ação.

Entretanto, nem todas as construções podem ser consideradas representações sociais. Wagner (2000, p. 18) explica que as “representações sociais referem-se apenas a objetos ou questões socialmente relevantes. Estes podem ser considerados relevantes se o padrão de comportamento dos indivíduos ou grupos muda em sua presença”. Geralmente, o considerado “a-normal” é a condição criadora do conflito que faz surgir a necessidade de um trabalho representacional para lidar com ele.

De tal modo, podemos analisar que a mulher professora era “a-normal” e precisava de um “trabalho representacional” para entrar neste ofício, neste contexto surgiram as justificativas associadas com seu dom natural para a maternidade e para lidar/ensinar às crianças. Atualmente, com a feminização do magistério a representação necessária para a manutenção desta divisão sexual do ofício (para que o homem não o exerça), passa a basear-se na incapacidade masculina ou falta de características “femininas” para a docência, o que torna possível alguns preconceitos/discriminações do novo “a-normal”.

Vala (2002) explica que as representações seriam analisadas de diversas formas por existirem várias formas de utilização do termo social<sup>150</sup>. Se utilizássemos um critério somente “quantitativo” a representação seria social na medida em que fosse partilhada por um conjunto de indivíduos, sem estar em causa as idiossincrasias; porém desta maneira desconsideraríamos seu modo de construção. Utilizando um critério “genético”, a representação seria social na medida em que é coletivamente produzida, sendo produto das comunicações e interações no interior de um grupo social.

---

<sup>150</sup> O social pode ser entendido como a diferença entre o que se refere a pessoas *versus* o que se refere acerca de objetos não sociais; também como o contraste entre o que é gerado na interação entre pessoas e o que é somente individual; nas formas de assegurar a ordem; dentre outras maneiras.

Empregando o critério da “funcionalidade”, as representações sociais seriam teorias sociais práticas oferecendo programas para a comunicação e ação. Os três critérios deveriam sempre ser considerados nos estudos das representações.

Analisaremos, então, as representações abrangendo não só a quantidade das mesmas nos questionários/entrevistas, mas na sua característica genética (de ser produzida individual e coletivamente), e também da sua funcionalidade para a comunicação, justificação e ação.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é o questionamento que a teorização da representação social faz tanto aos estudos que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade, como aos que ignoram o contexto social (assim como o peso desse contexto) na forma de pensar dos indivíduos. Por isso, a maioria dos autores tem se posicionado entre as duas formas, na interação indivíduo/sociedade decorrente das comunicações<sup>151</sup> (Vala, 2002).

Neste sentido, Moscovici (1984) afirma que os indivíduos não são receptores passivos, pensam por eles próprios, produzem e comunicam as suas próprias representações e as soluções para as questões que eles próprios colocam. Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente “um alimento para pensar”. Desta forma, os indivíduos não deixam de depender das comunicações e interações sociais, mas também são responsáveis pela produção das representações.

Spink (1993) analisa, então, que a representação social foge do determinismo social – do sujeito enquanto produto da sociedade – e do voluntarismo puro – do sujeito como livre agente. Busca integrar os dois fatores ao situar o homem no processo histórico, sem deixar de abrir lugar para as forças criativas da subjetividade. As representações são interpretações (e nunca reprodução) do sujeito sobre um objeto, sempre mediadas pela história. Enfim, a individualidade emerge como uma estrutura estruturada que tem potencial estruturante.

Por isso, não podemos deixar de perceber os aspectos sociais que incidem sobre o sujeito, mas também não consideraremos o sujeito totalmente tolhido neste processo, ou seja, destacaremos ao mesmo tempo as formas de resistências individuais e coletivas dos professores que foram alvo desta investigação.

---

<sup>151</sup> Por exemplo, Doise (2002) diz que não basta estudar nas representações as lógicas individuais/psicológicas nem as lógicas sociológicas. Devemos uni-las e estudar as lógicas psicossociológicas que interligam os indivíduos com as relações sociais. É necessário articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

Para abrangermos estas resistências, nos basearemos nas diferenciações dos tipos de representações existentes dentro da sociedade efetuadas por Moscovici (1988):

- As “representações sociais hegemônicas” prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas dos grupos, parecem ser uniformes e coercitivas e refletem a homogeneidade e estabilidade.
- As “representações sociais emancipadas” decorrem da circulação dos conhecimentos e idéias entre os grupos que tem proximidade e contato, refletiria a cooperação e interação entre grupos que resulta na troca e partilha de significados diferentes sobre um mesmo objeto.
- Já as “representações sociais polêmicas” seriam geradas no decurso dos conflitos sociais, das relações antagônicas ou da diferenciação dos grupos, são percebidas nos contextos de uma oposição ou de um esforço entre grupos.

Com esta distinção o autor destaca que as representações sociais de uma dada sociedade não seriam sempre consensuais/convergentes, há espaço para as diferentes representações sociais, embora algumas tenham maior legitimidade social do que outras. Precisamos perceber quais são as representações hegemônicas que imperam sobre os professores e professoras, tentando moldá-los ou discriminá-los, quais as representações emancipadas que também circulam nos meios educacionais e que possibilitam trocas e reflexões, além das representações polêmicas que surgem e potencializam a alteração de todas as outras.

A partir da percepção de vários tipos de representações que seriam provenientes das diferenças entre diversos tipos de relações sociais, Moscovici (1988) mostra que mais importante que dar uma definição para as representações sociais (de contrapor indivíduo e coletividade), é analisar estas diferenças, sem esquecer que uma representação desloca indubitavelmente de uma espécie à outra, assim, tanto as sociedades estão em constante transformação, quanto as representações contidas na mesma.

### **3.1 Representações e comunicação**

Wagner (2000) considera que o denominador comum na apreciação da concepção da representação social é a sua elaboração social e partilha coletiva. Ou seja, embora não exista unanimidade entre os pesquisadores em relação a qual critério



definirá a representação social, ela é tanto concebida como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais quanto o resultado desse processo, não podendo ser analisada nem separada da condição sócio-genética em que foi formada. Todas as representações sociais resultariam de tal processo de comunicação e discurso.

Como a interação e a comunicação são dois fatores fundamentais na formação das representações sociais, Moscovici (1961) mostra que existem três sistemas/contextos de comunicação que causam diferentes efeitos sobre as representações: na “propagação” as mensagens são produzidas e dirigidas ao próprio grupo, com objetivo de integrar uma informação nova no sistema de valores do grupo; na “difusão” as mensagens podem apresentar mais de um ponto de vista e dirigem-se a uma pluralidade de públicos; na “propaganda” afirma-se um grupo e constrói-se uma imagem negativa do outro (contrapondo sempre a representação de um objeto a outro).

Cada tipo de comunicação pode ser empregada em determinado contexto por certo tipo de representação. As representações “hegemônicas” aproveitariam as comunicações de “propagação” mantendo a memória do grupo<sup>152</sup>, mas diante de um questionamento utilizariam a forma “propaganda” para regular, organizar e mobilizar um grupo, afirmando sua identidade em oposição ao outro grupo, prescrevendo comportamentos. Já as representações sociais “emancipadas” empregariam a comunicação de “difusão”, sem utilizar coerção, construindo-se na cooperação dos grupos, nas diferenças.

Os meios de comunicação também se apresentam como produtores de hegemonia de representações sociais. Uma representação parece verdadeira quando é partilhada e, de uma forma geral, a televisão (dentre outros meios) veicula representações que, pelo fato de ser vista<sup>153</sup> por muitas pessoas, podem acabar por ter a idéia do consenso, da partilha por uma grande comunidade. Além disso, na televisão as imagens favorecem a associação rápida a cada conceito e palavra (Vala, 2002).

Na análise feita por Yudice (2004) do papel da mídia na América Latina, percebemos que a mídia hoje tem sido aproveitada tanto pelas representações hegemônicas quanto pelas emancipadas, ou seja, é tanto um problema de consumo, quanto um espaço de redefinição do público (com viés transnacional ou local). As novas

---

<sup>152</sup> Explicaremos a interligação dos grupos e a representação social em um item posterior deste capítulo.

<sup>153</sup> Moscovici (1981) também destaca a importância das “ideias-imagens” para as representações sociais.

tecnologias facilitam tanto o consumismo, quanto a luta cultural pelo direito de se representar, de comunicar sua forma de ser a partir de seu próprio referencial.

Assim como a comunicação é importante e essencial para as representações sociais, a mídia continua exercendo seu papel comunicativo, todavia, como afirma Yudice (2004), hoje ela estaria sendo utilizada por todas as formas de representação (não negamos, porém, que a representação hegemônica faz maior uso da mesma), existindo formas de empregá-la também para resistir, porém com mais cuidado para não estar sendo conduzido pelas estratégias representacionais hegemônicas.

Enfim, a elaboração das representações sociais é fruto da necessidade prática da comunicação. Para Wagner (2000) a comunicação coletiva é ativada por um fenômeno desconhecido para torná-lo “inteligível” e “controlado”. Assim, por exemplo, o preconceito existente de que o homem no magistério seria homossexual poderia ser uma forma tanto de entender o motivo de existir um “estranho no ninho”, quanto para controlar e diminuir esta quantidade de ditos “desqualificados para um trabalho feminino por natureza”.

Na explicação de Vala (2002) a representação é uma orientação para a ação que pode resultar de fatores externos e pressões situacionais. A comunicação faz com que a representação efetive-se pela transformação da “avaliação” em “descrição” e da “descrição” em “explicação”. Como nem sempre os atos comunicativos são partilha de consensos, no intermédio dessas comunicações pode haver também os debates.

Comunicar argumentando é ativar e discutir representações (Vala, 2002), dessa forma, as hegemonias só dominam enquanto não são discutidas de uma forma ampla, enquanto são tomadas como normais. Resistir é comunicar, argumentar, debater e discutir as representações veiculadas. É o que propomos ativar com este estudo.

### **3.2 Relação dos grupos com as representações**

Para Moscovici (1961) a especificidade das representações resulta das contribuições de cada grupo social e, conseqüentemente, contribui para a diferenciação dos grupos sociais. Doise complementa este pensamento (1972/1973) explicando que a diferenciação e atribuição de características ao outro grupo pode desencadear e justificar comportamentos discriminatórios, pois cada grupo dispõe de um sistema de

representações que permite antecipar os comportamentos do outro e programar a sua estratégia de ação.

Diferenciação, discriminação, antecipação de comportamentos... todos estes atributos estão contidos nos grupos, mas assim como as representações não são somente individuais nem coletivas, não podemos considerar que os grupos criam sozinhos as representações e que para pertencer a este grupo teremos que a partilhar.

Entendemos que um grupo é formado por indivíduos, mas que estes indivíduos também se inserem em vários grupos. Mas os indivíduos têm um certo poder de escolher alguns grupos sociais de acordo com o seu gosto, por isso compartilhariam as representações deste grupo tendo um sentimento de pertença a este grupo. Ao mesmo tempo, o outro grupo a que o indivíduo pertence pode fazer com que o mesmo questione determinadas representações. É este movimento que possibilita as transformações.

Vala (2002) destaca essa complementaridade dos indivíduos e grupos, ao dizer que as representações sociais podem gerar grupos com os quais os indivíduos se identificam, mas os grupos também podem constituir espaços de criação, transformação e aprendizagem de representações sociais. Os indivíduos constroem representações sobre a própria estrutura social e se autoposicionam.

Wagner (2000) destaca que as representações sociais surgem em grupos reflexivos, que são definidos por seus próprios membros (e não por outrem) e que dispõem de critérios para decidir quem são os seus membros. Por isso, não basta que uma opinião seja compartilhada por um certo número de pessoas para que ela seja uma representação social, a representação é criada pelos membros dos grupos que atribuem determinada representação ao próprio grupo e outras a um grupo de fora. A interação entre as pessoas expressa e confirma a representação social.

Moscovici (1984) lembra que os grupos e os indivíduos estão sob o domínio de um poder dominante, produzido e imposto tanto pela sua classe social, quanto pelas instituições sociais, que usam da categorização social<sup>154</sup> para separar os grupos sociais. O indivíduo toma para si nos grupos a que pertence todo tipo de categorias sociais que considerem relevante para a sua diferenciação social (identidade), sem deixar de ser interpelado por este poder dominante que sobre ele é exercido.

---

<sup>154</sup> Que se refere à percepção e organização do meio ambiente em classes de objetos, acontecimentos e grupos de pessoas.

Diante de várias definições de grupos, Vala (2002) conclui que um grupo só existe quando dois ou mais indivíduos percebem-se como membros de uma mesma categoria social e quando a existência dessa categoria é reconhecida por, pelo menos, um outro. Os grupos resultariam de uma ação discursiva, de formações simbólicas que os indivíduos essencializam e objetivam, não correspondendo sempre às suas posições objetivas na estrutura social. Como exemplo, podemos mencionar os professores primários do sexo masculino que tomaram para si o discurso de que a mulher é melhor nesta profissão do que o homem.

Um indivíduo considerar-se-ia pertencente a um grupo quando tem a percepção de partilha de normas grupais, atribuindo a si mesmo normas, valores e representações percebidas como distintivas dessas pertenças. Quando alguém se atribui uma pertença social passa a tomar para si determinadas visões de mundo, mas quando outrem atribui uma pertença a alguém, passa-se a esperar certos atributos e crenças associados com a posição em que foi categorizada (Vala, 2002).

Vala (2002) analisa que as representações sociais seriam o quadro em que adquirem sentido os sistemas de categorização de grupos, pois classificar uma pessoa ou algo não seria constatar um fato, mas atribuir uma posição num sistema de categorias. Para além dessa visão, podemos perceber que esta categorização é proveniente de relações de poder e da dinâmica identitária da nossa sociedade.

Medrado (1998) critica Moscovici por admitir que a representação social é uma produção grupal, assim fazer parte de um grupo significaria compartilhar com ele representações que orientam atitudes. O autor advoga que nenhum indivíduo está inserido totalmente em um único grupo social, possuímos representações compartilhadas com outros grupos. Além disso, um grupo social não poderia ser analisado a partir das representações por eles compartilhadas, pois seria definido o grupo para dada investigação, se as representações que o determinariam só seriam apreendidas no fim do trabalho? Enfim, o grupo seria definido a partir daquilo mesmo que define as representações: sua natureza social.

Estaríamos aqui diante de um dilema: quem nasceu primeiro o grupo ou a representação? As ponderações de Moscovici podem nos levar a uma discussão mais promissora: não devemos discutir se as representações criam o grupo ou vice versa. O autor demonstra as representações não são próprias somente da coletividade nem do indivíduo, são interligadas e produzidas na interação dos vários grupos sociais e

indivíduos. Como elas são produzidas e difundidas na interação/comunicação, os grupos ativam os debates (por ter a oportunidade de juntar mais de um indivíduo) e divulgam o resultado aos que sentem pertencer ao mesmo.

Além disso, como vimos acima, tanto os grupos quanto os indivíduos são alvo do poder dominante, ou dos vários poderes que atuam sobre eles, estes “micropoderes” também auxiliam na possibilidade de emergência das representações.

A definição de grupo social é vasta, entretanto o objeto de estudo que ora é proposto não está na formação e diferenciação dos grupos, mas na relação dos grupos sociais com a formação das representações sociais, percebe-se que muitas representações sociais aparecem nas auto-categorizações de um próprio grupo e do outro, e vice-versa. Neste sistema a luta por representações aparece como a luta por poder.

### 3.3 Formação das representações sociais

Moscovici (1961) analisa a formação das representações sociais influenciada por dois processos maiores: a “objetivação” e a “ancoragem”. A **ancoragem** precede a objetivação e remete aos processos através dos quais o não-familiar se torna familiar, organizando as relações sociais. Ela pressupõe que qualquer construção ou tratamento de informação exige pontos de referência para que um objeto novo possa ser pensado.

Assim, primeiramente ela apóia a construção de categorias identitárias, de clivagens sociais e posições sociais. Depois, inclui os posicionamentos simbólicos dos indivíduos na estrutura social como consequência da categorização social. Desta forma, ela apresenta-se como redutora de comportamentos inovadores, reduzindo o novo ao velho, pois toma algo conhecido e dá comportamento e formas de tratamento semelhantes ao que já foi utilizado.

Na ancoragem acontece um processo de assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo, estes objetos são as “âncoras” que permitem construir a representação do novo objeto. Vala (2002) ressalta que a seleção destas âncoras **não é neutra**, deste modo há a necessidade de estudar os mecanismos a que obedece essa seleção, ou seja, empreenderemos uma busca dos processos que envolvem o “poder de representar e de representar-se”.

A **objetivação** diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada.

Esta se daria em três momentos: a “construção seletiva”, onde as informações, crenças e idéias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, simplificando, mas também formando uma nova estrutura para explicar e avaliar; a “esquematisação”, onde se organiza os elementos, estruturando as noções básicas e constituindo um padrão de relações estruturantes; e, por fim, a “naturalização”, onde os conceitos se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade, com imagens e metáforas.

No final do processo da objetivação<sup>155</sup> a defesa dos valores sociais passa pela sua naturalização enquanto categorias descritivas da natureza humana (categorias sociais, de gênero, raça, classe, etnia, nacionalidade, entre outras, que são vistas como classificações naturais). No senso comum estas categorias tornam-se reificadas, por isso, são operativas e resistem às mudanças (Moscovici, 1961).

Compreendemos que as representações sociais quando tornam-se hegemônicas adquirem status de naturalização, por exemplo, o homem aparece como naturalmente incapaz para trabalhos considerados femininos e a mulher como obtendo atributos natos como sensibilidade, paciência, delicadeza, que são necessários nas atividades que desenvolve.

Vala (2002) destaca que analisar o processo de objetivação consiste em identificar os elementos que dão sentido a um objeto, reconstruindo a estrutura da representação a partir de seu ponto de chegada. O “ponto de chegada” é o que obtemos sempre e, de acordo com este processo de análise da objetivação, perceberemos nele os aspectos que atualmente são principais nos discursos sobre o homem no magistério primário.

O processo de objetivação, e a naturalização das representações, torna possível o fenômeno da “personificação” (materializar num nome, ou num rosto, uma idéia, levando até mesmo a tomar um indivíduo com características do grupo que ele se insere) e da “metaforização” (que permite transferências de sentido e a naturalização do que era uma abstração conceitual). Ou seja, generalizam-se características dadas de um

---

<sup>155</sup> Que seria uma característica de todo o pensamento social, não ocorrendo apenas na passagem das teorias científicas para o senso comum.

grupo a um sujeito ou, até mesmo, a outros grupos (Moscovici, 1961). No âmbito da nossa investigação, percebemos duas generalizações comumente efetuadas: a falta de jeito do homem para a docência ou a sua homossexualidade.

Estes processos de objetivação e ancoragem ajudam-nos a perceber, nas representações presentes nos discursos, alguns processos como a naturalização dos pensamentos, a personificação de determinados aspectos, enfim, a construção e generalização de clivagens sociais ou identitárias.

Além da objetivação e ancoragem, Jodelet (1989) aborda alguns processos que podem ocorrer com a representação: a “distorção” acontece quando os atributos são mais acentuados ou menos, ou quando frente a um referencial dominante é tratado de forma diferente deste ou minorizado; a “suplementação” confere atributos e conotações que não lhe pertence; a “desfalcação” corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto.

Entendemos estes processos como generalizadores de alguns aspectos, tomando todos como iguais, esquecendo das idiossincrasias existentes em todo indivíduo. A representação em geral tem como objetivo exatamente isso: tornar todos iguais, fixar significados, classificar. Mas nem sempre consegue, existem indivíduos que escapam das representações hegemônicas e sofrem discriminações (baseadas no funcionamento anteriormente descrito de ancoragem e objetivação) por causa dessa fuga, por não estarem dentro da clivagem social a que todos somos submetidos. Ao mesmo tempo, tais pessoas podem produzir as representações polêmicas, que são em geral rejeitadas, mas que podem tornar-se mais frequentes e, aos poucos, podem romper com tais processos.

Na tentativa de compreender o processo de funcionamento das representações sociais, Abric descreve em seus estudos (1994; 2000) que as representações sociais incluem dois sistemas de significados:

- o **núcleo central**, aliado à história coletiva do grupo, com características rígidas, diretamente associado aos valores e normas, consensuais e homogêneas, ele cria ou transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação, unifica e estabiliza os elementos da representação. É o elemento mais estável da representação, que assegura a perenidade e evolui, em geral, muito lentamente, é o elemento que mais vai resistir à mudança. Toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Não se define a

centralidade de um elemento somente por critérios quantitativos, mas por uma dimensão qualitativa, pois o elemento tem que dar significado à representação.

- e os **elementos periféricos**, com características flexíveis, sensíveis ao contexto e às experiências individuais, onde se manifesta a heterogeneidade do grupo. Sua determinação é mais individualizada e contextualizada, permite adaptações. Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles relacionam o núcleo central com a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento. Regulam adaptando a representação às evoluções do contexto, desta forma as informações novas, transformações ou elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados. Eles defendem o núcleo central que resiste à mudança, ou seja, já que no núcleo central não podem haver mudanças, é no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. Não se trata de um componente “menor” da representação, ao contrário, ele é fundamental.

Geralmente as representações sociais são coerentes com as práticas sociais, mas quando há uma contradição, as novas práticas originam novos elementos “periféricos”, protegendo o “núcleo central” da representação. No caso das práticas contraditórias ocorrerem em situações irreversíveis, o núcleo central da representação pode transformar-se.

As representações não são únicas, os estudos de Abric demonstram que há algumas representações (as centrais) que acabam por obter privilégios na sociedade e tem autoridade e legitimidade, a naturalização dessas noções acaba por oferecer valor de realidade. Porém as representações periféricas contemplam as representações idiossincráticas e, mesmo, as contraposições. Assim, as representações são, ao mesmo tempo, consensuais e marcadas pelas diferenças individuais, são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.

Diante da análise de Abric, relembremos a abordagem da genealogia efetuada por Foucault (1979), que procura compreender os processos de subjetivação – que entendemos como o âmago das “representações” – e, ao mesmo tempo, a possibilidade de transformação, relacionada aqui com as representações periféricas.

Foucault (1979) analisa a história marcando a singularidade dos acontecimentos, até mesmo onde eles parecem nada ter a ver com a história (nos



sentimentos, no amor, na consciência, nos instintos). A genealogia exige a minúcia do saber, minúcia nos estudos das representações, se opondo às pesquisas que buscam as *origens* como uma identidade imóvel que é anterior a tudo, querendo desvelar uma raiz primeira das coisas.

A pesquisa genealogista compreende que não existe uma essência primeira da história, uma origem pura das coisas, ela nasce do acaso: “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate [...] Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo” (Foucault, 1979, pp. 18-20). Fazer a genealogia é deter-se nas meticolosidades e nos acasos dos começos.

Queremos encontrar não só as representações partilhadas por todos, mas também as representações que não tem regras para se modificar e se manter, as representações que não só nascem do disparate, mas que também nele podem se manter, terminar ou transformar. Por isso, buscaremos não só o núcleo das representações, importantes para analisar a tentativa social de fixar as pessoas em torno de uma só representação, mas os elementos periféricos que mostram que, apesar de seguirem uma tendência geral, há várias representações que circulam e opõem-se na sociedade.

### **3.4 Contributos Metodológicos das Representações**

Não há uma forma única de estudar as representações sociais. Vala (2002) descreve que os estudos de representações sociais têm sido focalizados na interrogação das teorias do homem comum sobre problemas salientes, sobre o estudo de grupos ou categorias sociais.

Com vasta literatura, pluralidade metodológica, temática e conceitual, o conceito de representação social não se confunde com uma ou técnica de investigação, remetendo a fenômenos psicossociais complexos. O próprio Moscovici (1961) admite que apesar da facilidade de reconhecer a da realidade das representações sociais, não é fácil defini-la conceitualmente.

As técnicas para recolha de campo também, de acordo com Jodelet (1989) são vários (questionários, entrevistas e tratamento de material verbal ou documentos) e são tratados com ajuda de diferentes métodos (associação de palavras, semânticos além

de significações isoladas). Ou seja, não há um método específico padrão nem mesmo uma forma de tratamento dos dados interligada com as representações sociais.

Desta forma, o estudo das representações tem sido feito de várias perspectivas como: os mecanismos motivacionais e sociais que orientam a dinâmica da atividade cognitiva e a dinâmica das relações entre estruturas cognitivas; o estudo da atividade representativa dos indivíduos enquanto reprodutores; o estudo das representações sociais que reenvia o sujeito para as suas pertencas sociais e para as atividades de comunicação; entre outros.

Jodelet (1989) também ressalta a pluralidade das representações sociais e destaca três particularidades da mesma: “vitalidade”, porque é usado por vários autores durante muito tempo; “transversalidade”, porque atravessa e articula diversos campos de pesquisa e “complexidade”, porque compreende vários processos da dinâmica social e psíquica (como os elementos afetivos, mentais, sociais, cognitivos, da linguagem e comunicação). Assim, como campo transdisciplinar, situado na interface dos fenômenos individual e coletivo, esta noção interessaria a várias áreas que a abordariam de diversas formas.

Diante destas considerações aproveitamos para afirmar que analisaremos as representações presentes nas narrativas das entrevistas e nas respostas aos inquéritos sem “engessá-la” em um método, nem em um conceito fechado, utilizaremos a representação na sua complexidade, relacionando a sua conceituação, os processos a ela pertinentes e a transversalidade de considerações sobre a mesma.

### **3.5 Representação social: estagnação ou mudança?**

Será que as representações sociais representam apenas a estagnação e a manutenção das “tradições”? Ou será que possibilitam também alguma mudança? Analisamos as possibilidades de modificações que estariam situadas, por exemplo, nas representações emancipadas ou polêmicas, no sistema periférico das representações, no debate que poderia se travar na própria comunicação que embasa a representação. Vala descreve onde estariam as estagnações (representações indiscutíveis) e as possibilidades de mudança:

Há representações que se impõem aos indivíduos, que são hegemónicas e, em larga medida, indiscutíveis. Mas há também representações discutíveis, e discutidas pelos diferentes grupos sociais, e cuja consensualidade, no interior dos grupos e entre grupos, se vai construindo e desconstruindo, a par com a conflitualidade, contextual ou estrutural, que atravessa as relações sociais e a actividade cognitiva e estratégica dos actores sociais (Vala, 2002, p. 501).

Consideramos, portanto, que as representações hegemónicas seriam mais indiscutíveis e impostas aos indivíduos (o que depende muito do momento histórico), contudo, até mesmo estas poderiam tornar-se representações discutíveis. Ou seja, há representações que parecem ser mais consensuais do que outras, mas em geral as representações podem ser discutidas pelos grupos sociais e pelos indivíduos, são construídas e desconstruídas de forma mais ou menos lenta ou rápida, dependendo dessa mesma propensão à discussão que pode ser ativada por diversos fatores, principalmente pela conflitualidade e debates surgidos entre os grupos sociais. Enfim, depende do momento histórico e contextual, que atualmente percebemos como mais modificável.

O sistema periférico é elemento essencial para estudar os processos de transformação das representações. Abric (2000) mostra que ele pode indicar futuras modificações ou, até mesmo, um sinal de evolução quando está em andamento a alteração de uma representação.

As modificações socioculturais inscrevem as representações sociais como reflexos de uma ordem social e cultural dominante. Há muita pressão para a hegemonia e homogeneização de certas representações sociais. Concordamos que há elementos que são mais estáveis que outros, contudo toda representação é suscetível de mudança.

Para Spink (1993) na disputa entre o estável e o dinâmico, emerge-se o imaginário social que é a teia de significados acumulada pelo homem durante a história, este seria filtrado pelas representações hegemónicas constitutivas da visão de mundo (episteme) de uma determinada época, porém estas são sempre reinterpretadas pelo grupo. As representações sociais são elaboradas no consenso que sustenta uma determinada ordem social, mas há zonas que permitem com que haja movimento/mudança, na *prática* são encontradas as contradições.

Abric (2000) compreende que as práticas contraditórias com o sistema de representação podem acarretar diferentes formas de transformação. Se o retorno às

antigas práticas for impossível, ou seja, se a situação for irreversível, as práticas novas e contraditórias vão ter consequências importantes no processo de transformação da representação. Se a situação for reversível, as práticas novas e contraditórias vão desencadear modificações reais, mas superficiais, integrando os elementos novos na representação, modificando o sistema periférico e mantendo o núcleo central.

As novas práticas são responsáveis pelas transformações que podem se dar de diferentes maneiras, conforme descreve Abric (2000):

- transformação resistente: onde as novas práticas contraditórias podem ainda ser gerenciadas pelo sistema periférico, com sistemas estranhos que evitam o questionamento do núcleo central, ao menos durante um tempo, pois a multiplicação de esquemas acaba por induzir a transformação do núcleo central.
- transformação progressiva da representação: onde as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central, os esquemas acabam por se integrar aos poucos, constituindo um novo núcleo e uma nova representação.
- transformação brutal: quando as novas práticas põem em causa o significado central da representação, sua importância, permanência e irreversibilidade provocam uma transformação completa do núcleo central e da representação.

Rouquette (2000) também relaciona as práticas com a mudança das representações, pois as representações são condição das práticas e as práticas são agente de transformação das representações. As representações estão ancoradas nos pertencimentos que se concretizam por práticas distintas, assim, as representações estão ancoradas nas práticas.

Contudo, Rouquette demarca que a prática deve ser considerada de forma melhor lastreada e não como um conceito intuitivo. A influência das práticas sobre as representações deve ser percebida segundo no mínimo quatro aspectos: a prática como passagem ao ato (realização e frequência desta); a prática como recorrência (análise das consequências do fazer); a prática como maneira de fazer (técnica); a prática como cálculo (como preparação ou avaliação para fazer).

A mudança não deve ser considerada como conceito trivial e pouco explicado. Rouquette (2000, p. 45) demarca que é importante entender que a mudança se refere “à história e não à ação de variáveis descontextualizadas e monológicas. [...] De forma complementar o estudo das representações sociais atuais pode, e deve, contribuir a uma história do tempo presente”.

Representações, história, prática e transformações são aspectos que não podemos dissociar. A representação não pode ser analisada fora do contexto histórico que se insere, por isso precisamos analisar as condições históricas que propiciaram o surgimento da feminização do magistério e dos discursos a ela associados. Discursos representativos que condicionam as práticas, mas que podem ser transformados pelo exercício de novas atitudes dos/as docentes, atitudes menos totalizadoras e discriminatórias, de uma atuação profissional que não espere determinados comportamentos puramente obedientes e previsíveis.

Para Spink (1993) as representações sociais são campos socialmente estruturados dinâmicos, que só podem ser compreendidos quando referidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social. A concomitância de conteúdos mais estáveis e mais dinâmicos é tanto expressão de permanências culturais, quanto da multiplicidade, diversidade e contradição.

Como Jodelet nos apresenta:

*Le rôle des représentations dans le devenir social s'annonce comme un objet d'étude stimulant pour l'avenir [...] le modèle des représentations sociales impulse la diversité et l'invention, relève le défi de la complexité. [...] nous n'avons pas fini d'en exploiter la fécondité* (1989, pp. 74-76).

Ou seja, não estamos fadados a um estudo estático das representações sociais, ao contrário, ela pode nos impulsionar no nosso atual desafio da complexidade para a diversidade e a invenção, pode representar um referencial importante para o futuro, ligada ao devir social.

Contudo, não temos como deixar de lado as observações de Moscovici (1988, p. 231) de que a representação social refaz uma expressão do comum sem que haja nada de arbitrário neste processo, desde as regularidades do pensamento, língua e vida na sociedade, tudo limita as possibilidades. Assim, a construção é menos uma liberdade criativa da realidade do que uma ilusão sobre as condições desta liberdade.

Diante dessas ponderações, precisamos nos atentar que as modificações são possíveis, mas não de uma forma livre, não temos a ingenuidade de considerar o indivíduo livre para mudar, pois ele é condicionado por diversos constrangimentos sociais. Mas, como a maioria dos estudos de investigação, não negamos um desejo de

que nossas análises possam modificar algo, nossa intenção (quem sabe seja mais que uma utopia) é de que possamos influir para que as representações sociais polêmicas possam tornar-se cada vez mais freqüentes a ponto de questionar as discriminações existentes e a desvalorização profissional do docente na nossa sociedade.

#### **4 Complexificando as representações**

Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessá-lo (Deleuze, 1979).

As maneiras de fazer e criar conhecimentos quotidianos, intimamente relacionados com a prática, necessitam que nossos caminhos sejam traçados de formas variadas, como se estivéssemos a trilhar não só novas caminhadas, mas seguindo por atalhos, que muitas vezes não são tão abertos, pavimentados, iluminados como as estradas conhecidas. Os atalhos podem até começar amplos e pavimentados, mas quando os percorremos encontramos buracos, trechos que parecem estar fechados devido à invasão do mato que lhe tornea, ou mesmo com um muro que temos que pular. Nestes trajetos a luminosidade é fraca, o sol custa a passar, mas quando saímos deles podemos ver uma luz solar mais brilhante do que nunca que ilumina uma “linda paisagem”.

Esta “paisagem linda” sobre a qual acabamos de escrever apresenta-se nas coisas simples do quotidiano, mas que, por incrível e contrastante que pareça, não são tão fáceis de serem vistas, pois o nosso olhar, acostumado academicamente com as certezas que as teorias nos oferecem, não está treinado para vê-las.

A complexidade do coloquial necessita que façamos uso também de métodos, fontes e abordagens mais complexas, estas nos incitam a experimentar de todas as formas o que desejamos estudar: não só com o cérebro, mas com a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato e (porque não) com o coração.

Experimentar o quotidiano deste modo pressupõe que devemos avaliar melhor as teorias estudadas e as respostas que obtivemos, o que não exclui o combate das representações (e não-representações) anteriormente formuladas, inclusive as que nos pertencem com nossos valores, preconceitos, ansiedades e provenientes de estudos anteriores.

Desejamos desvendar os vários quotidianos, os pensamentos e representações que os sujeitos desenvolvem totalmente embrenhados no seu dia-a-dia (contexto social). Spink (1993, p. 36) afirma que encontramos as representações quando debruçamos sobre o poder das idéias de criar um universo simbólico compartilhado que possibilita a ação no quotidiano. Para tal não podemos deixar de abordar as representações de uma forma mais ampla, não deixando de refletir sobre os autores que formularam as representações sociais, mas indo além destes, relacionando as representações com as questões de legitimação e poder que as abordagens foucaultianas nos apresentam.

Um dos pontos principais destacados por Foucault, e que já foram discutidos anteriormente, é que o senso comum não é uma forma de pensar menor ou errada<sup>156</sup>, eles simplesmente não foram legitimados e foram enviesados por relações de poder pertinentes às várias disciplinas do conhecimento (principalmente nas ciências sociais e humanas) que têm adquirido papel influente na cultura moderna, sendo consideradas como discurso “verdadeiro”. Mas estes pensamentos “comuns, mesmo sendo invalidados pelos discursos, continuaram presentes de uma forma própria (e até mesmo perigosa).

Para entender esta maneira de conhecer precisamos imergir nas suas próprias lógicas (permeadas por poder e tentativas de controle), o pesquisador não pode ter uma posição soberba de olhar de longe, mas apropriar-se da lógica dos indivíduos que estão em contato contínuo com o quotidiano e captar as suas sutilezas que podem apresentar-se, por exemplo, nas falas e nas representações nelas contidas. Esta tentativa de captar as maneiras de usar e fabricar sobre os pensamentos é difícil porque esbarra no nosso esforço para encaixar a fala do outro em nossas classificações prévias, neste trabalho tentaremos nos distanciar deste esforço e buscar entendê-las de acordo com as suas coerências sem antes categorizá-las.

Por isto, apresentamos as representações não só como as forças que nos levam a pensar de uma forma “comum” (as formas compartilhadas e mais freqüentes), mas também como as formas que se enveredam nas práticas peculiares de cada indivíduo e que apresentam os seus modos próprios de pensar (as representações

---

<sup>156</sup> Os próprios teóricos das Representações Sociais também demonstram que o senso comum não é diminuído frente a outros conhecimentos.

centrais e periféricas), que muitas vezes motivam-se nas freqüentes representações, mas que nem por isso deixam de ter as suas idiossincrasias.

Enfim, permitimo-nos abrir aqui um espaço para trançar teorias, percebendo que a utilização de uma só fonte e perspectiva para analisar nosso trabalho, profundamente ligado com o cotidiano, não é suficiente nem apropriada, devemos ampliar a percepção das fontes de conhecimentos e tratá-las de maneiras diferentes, incorporando as diferenças, não só de teorias e fontes, como também de sujeitos.

#### **4.1 Compreensão Foucaultiana das Representações**

Michel Foucault é influenciado pela “virada da linguagem”<sup>157</sup> que marca as abordagens “construcionistas”<sup>158</sup> da representação, por isso em seus escritos não somente trabalha com o sentido estreito da “representação”. Hall (1997a, p. 42) demarca que este autor contribui para uma abordagem geral original e significativa desta problemática, por refletir sobre a produção de conhecimento (através do discurso), as questões de poder e sobre o sujeito.

Foucault avalia como o nosso conhecimento é produzido em diferentes períodos e como o ser humano se entende, a si mesmo, diante da sua cultura. As especificidades históricas motivam-no e fazem com que este autor detenha a sua atenção não só nos significados, presentes nas representações, mas nas relações de poder que são analisadas na inteligibilidade intrínseca dos conflitos (indo além da dialética das contradições e da lógica lingüística)<sup>159</sup>.

O discurso<sup>160</sup> é um sistema de representação que tenta ultrapassar a distinção entre o que dizemos (linguagem) e o que fazemos (prática). Foucault

---

<sup>157</sup> Sobre este tema ver por exemplo Boje (1998).

<sup>158</sup> Alguns autores chamam de perspectivas construcionistas, como Louro (2000) (para diferenciar do construtivismo psicológico), outros chamam de construtivistas. Estas perspectivas defendem o individualismo metodológico e têm em comum a busca por apreender as realidades sociais como construções históricas e quotidianas empreendidas por atores individuais-coletivos, enfim, afirmam o caráter construído, histórico, particular e localizado das estruturas sociais, dos sujeitos e das práticas.

<sup>159</sup> Ver por exemplo Foucault (1979).

<sup>160</sup> A conceituação de “discurso” foucaultiana não é fechada, ele explica esse conceito em “Arqueologia do Saber”, mas relaciona-o com outros conceitos que ele descreve. Ele diz que “o discurso é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (Foucault, 1995, p. 124), chama também de discurso “um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva” (idem, p.135). Mas todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já dito, que não seria simplesmente uma frase já pronunciada ou escrita, mas um “jamais dito”, pois tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, por isso é preciso tratá-lo no jogo da sua instância e não remeter-lhe à origem.



interessa-se pelas regras e práticas que produzem declarações expressivas e discursos regulados em diferentes períodos históricos, ou seja, toda prática tem um aspecto discursivo e implica significado(s).

Significado e prática são construídos dentro do discurso, a preocupação de Foucault não é com a produção de conhecimentos e significados através da linguagem, mas através do discurso que produz o objeto de conhecimento, pois nada que é expressivo tem qualquer significado fora do discurso. Sua conceituação de discurso não tenta saber se os pensamentos existem, mas de onde vêm os significados dos mesmos.

Há uma progressão nos trabalhos de Foucault, desde a subjetivação efetuada pelo poder sobre o indivíduo, até a compreensão do governo de si (práticas ou tecnologias do si mesmo). Nos primeiros trabalhos de Foucault<sup>161</sup>, ele analisa como o poder subjetiviza o indivíduo através de várias tecnologias e micro-poderes, os seus trabalhos são, até mesmo, criticados por aparentemente não deixarem espaço para as resistências dos indivíduos.

Contudo, seqüencialmente o autor vai estudando como estas são possíveis, pois apesar dos indivíduos já nascerem em certa cultura e tempo, os processos de subjetivação existentes na sociedade fazem com que o indivíduo governe a si mesmo, o que leva às escolhas que cada pessoa tem que fazer. Estes processos não somente reprimiriam o indivíduo, mas produziriam um auto-controle por parte de cada indivíduo para que ele tenha uma utilidade na sociedade.

Tanto a resistência ou a subjetivação passariam por um exercício de aplicação a si próprio que filtraria constantemente as representações, recorrendo ao seu próprio campo de ação examinando a si mesmo diante das suas memórias, depois inferindo quais os princípios que devem guiar a sua vida. Esta filtragem, controle e escolhas são deveres constantes e eternos. A resistência é uma forma de reversibilidade estratégica das relações de poder, mas nunca consegue fugir totalmente destas porque o indivíduo está inserido desde seu nascimento dentro de um mundo onde o poder atua, sendo uma produção do poder e do saber.

---

Assim, não trata o discurso como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. O discurso é feito de signos, mas ele faz mais que utilizar esses signos para designar coisas, e é esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (idem, p. 56). Exercer uma prática discursiva significa falar de acordo com determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Por isso o social é construído discursivamente: o discurso é uma prática social, mas este sempre se produziria em razão de relações de poder.

<sup>161</sup> Por exemplo Vigiar e Punir (Foucault, 1989).

O conhecimento acumulado não evita que os indivíduos respondam de forma diferente do que se espera, por isto entende-se que o poder torna mais complexa a realidade porque produz problemas e, para solucioná-los, precisa cada vez mais de novas medidas. A ênfase disciplinar se dá na regulação das escolhas dos sujeitos, mas sempre oferecendo-lhes autonomia e responsabilizando-os por suas opções.

Refletindo acerca dos trabalhos foucaultianos percebemos que mais do que saber quais representações circulam, temos que trabalhar sobre as dimensões que levaram a que as representações de dado momento estivessem presentes nos indivíduos e guiassem a sua conduta, calculando e processando a mesma em diversos espaços sociais. Devemos buscar compreender as estratégias e técnicas que operacionalizam as representações sobre os indivíduos e as formas como estes agem sobre elas.

O cerne da teoria de significado e representação com viés “construcionista” é que os pensamentos físicos e as ações existem, mas eles somente tomam significado e tornam-se objetos de conhecimento dentro do discurso. Para Foucault, os pensamentos significam algo, mas só podemos ter deles conhecimento porque o seu significado é construído discursivamente, ao mesmo tempo, estes somente são considerados “verdadeiros” dentro de um contexto histórico específico, pois em cada período os discursos produzem formas diferentes de conhecimentos, objetos, sujeitos e práticas de conhecimento.

Somente dentro de uma formação discursiva<sup>162</sup> definida que o objeto do conhecimento pode aparecer como um construto expressivo ou inteligível. O conhecimento sobre o sujeito e as práticas em torno dele são historicamente e culturalmente específicos, ou seja, eles só existem dentro de discursos específicos e da forma que eles são representados no discurso, produzidos em conhecimentos e regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplinares de um tempo/sociedade particular.

O poder também está intimamente ligado com o conhecimento, pois ele opera dentro de um aparato e tecnologias institucionais, que incluem uma variedade de elementos lingüísticos e não lingüísticos (discursos, instituições, arquitetura, regulações,

---

<sup>162</sup> Foucault (1995, p. 43) chama de “formação discursiva” quando há semelhantes sistemas de dispersão entre diversos enunciados e quando há uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, ele cria essa definição para evitar palavras carregadas de contradições e conseqüências para designar semelhante dispersão, como “ciência”, “ideologia”, ou “teoria”. Mas ele não garante que esta discussão dará conta da cientificidade ou não-cientificidade destas formações discursivas que se apresentam com uma certa presunção de cientificidade.

moralidade, entre outros), estes aparatos consistem em estratégias de relações de forças suportando e suportadas por tipos de conhecimento. Assim, Foucault alega que as classes sociais existem, mas não acredita que o poder está reduzido a este movimento de classes, para ele toda forma política e social de pensamento está alcançada pelo jogo do conhecimento e poder<sup>163</sup>.

O conhecimento regula as condutas e disciplina as práticas, mas nem sempre é uma forma de poder. Contudo, o poder implica em que circunstância o conhecimento é aplicado ou não. A aplicação do poder/conhecimento é mais importante que a questão da sua “verdade”.

Uma formação discursiva sustenta um regime de verdade<sup>164</sup>, que é produzido para/em cada sociedade. A concepção poder/saber foucaultiana descreve que este não é só negativo, mas também produtivo, ele circula e nunca é monopolizado por um centro, porque as relações de poder permeiam todos os níveis da existência social. O autor não nega que o Estado, a lei, a soberania ou a classe dominante possam ter posição de domínio, mas muda nossa atenção das grandes e gerais estratégias de poder para os muitos mecanismos e táticas através do qual o poder circula – a “Microfísica do Poder” (1979).

Foucault (1995) está preocupado com a produção de conhecimento e significado através do discurso, por isso analisa toda a formação discursiva pela qual um texto ou uma prática pertence. Sua definição de discurso inclui vários elementos de regulação prática e institucional na qual a produção de conhecimentos é sempre atravessada com questões de poder, isso expande o escopo do que envolve as representações.

Nesta perspectiva, é o discurso, e não o sujeito, que produz conhecimento, o sujeito não é o autor e o centro da representação, mas tem uma certa consciência reflexiva da sua própria conduta. Os sujeitos podem produzir pensamentos particulares,

---

<sup>163</sup> Hall (1997b) descreve que Foucault tem alguma similaridade com a posição de Gramsci de que a hegemonia nunca é permanente e não é reduzível ao interesse econômico ou de classe e que ele não é só repressivo.

<sup>164</sup> Foucault explica que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (1979, p. 8). Assim, se o poder e a verdade estão ligados, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como “regimes de verdade”. Foucault analisa que: “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” (Foucault, 1979, p. 12).

mas eles operam dentro dos limites da episteme<sup>165</sup>, da formação discursiva, do regime de verdade, de um período particular e da cultura.

O sujeito é produzido dentro de um discurso, subjetivado por este, onde o próprio discurso “produz sujeitos” enquanto figuras que personificam as formas particulares de conhecimento que o discurso produz, mas o discurso também produz um “lugar para o sujeito” do qual seu conhecimento e significado particular faz mais sentido.

De acordo com Hall (1997a) estas observações trazem algumas implicações para uma teoria da representação: se o próprio discurso ele mesmo constrói as posições-de-sujeito do qual eles tornam-se significativos e têm efeitos, os indivíduos podem diferir da sua classe social, gênero, características étnicas e raciais, mas não serão capazes de segurar o significado até eles terem se identificado com aquela posição que o discurso constrói, subjetivados eles mesmos por suas regras, e assim tornam-se sujeitos do seu poder/conhecimento.

Ainda de acordo com Hall (1997b), uma importante idéia sobre a representação é a aceitação de um grau de relativismo cultural entre uma cultura e outra, pois a representação envolve construção de significado forjando ligações entre o mundo dos pensamentos e experiências; o mundo conceitual (os conceitos mentais que carregamos); e os signos, arranjados em linguagem, que representam ou comunicam esses conceitos.

A representação não é uma reflexão “verdadeira” nem imitação da realidade, pois ela trabalha através do que é e do que não é mostrado, dependendo sempre da prática interpretativa (sustentada pelo nosso uso ativo dos códigos) produtora de significados que mudam constantemente, de forma imperceptível. Assim, os códigos operam mais como convenções sociais que como regras fixas e inquebráveis. Os conceitos e classificações de uma cultura que carregamos permitem-nos pensar sobre os pensamentos, e a linguagem permite que nossos pensamentos necessitem de ser comunicados.

Para captarmos estes pensamentos, e percebê-los em sua complexidade, precisamos ser imparciais e não criticar nossos entrevistados quando falam de si e do seu envolvimento social, afinal como as representações e a realidade, temos que ser

---

<sup>165</sup> Episteme, de acordo com Foucault (1995, p. 217), é o conjunto das relações que permitem compreender o “jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso”.

conscientes de que não há pontos de vista privilegiados, falsos ou verdadeiros. Por este motivo não deixaremos de lado nenhum tipo de representação por ela ser minoritária, mas desejamos descrevê-las sem impor a elas uma análise pré-concebida.

Como nos lembra Hall (1997a) a abordagem discursiva das representações não é melhor que as outras abordagens, ele prefere algumas das suas explicações, mas não considera todas as suas afirmações como corretas, pois toda teoria está aberta a críticas e o desenvolvimento teórico não se processa de forma linear, ou seja, temos muito a aprender com outros autores. Este processo de apreciação de teorias faz parte da excitante tarefa de explorar o processo de construção de significados.

Procuramos evitar, então, um erro muito comum de quem escolhe uma abordagem teórica: a apropriação de um autor e o uso dos seus pensamentos supervalorizando-os. Utilizaremos a abordagem foucaultiana nesta tese como matriz teórica e como abertura para conhecer a argumentação dos autores que seguem esta perspectiva (cujo pensamento coloca-nos riscos e desafios), mas não somente estes, pois nesta caminhada – por entre atalhos e estradas – existem também outros nomes-emblemas, que já foram mencionados ou ainda serão, que trazem contributos para a temática destacada.

#### **4.2 Concepção de representação na abordagem construcionista**

As incursões de Foucault deixaram um lastro de autores que consideram que a representação é produzida e não preexiste no mundo enquanto verdade, ela é criada socialmente através de relações de poder que são estabelecidas. Tomaz Tadeu Silva é um destes, de acordo com as suas análises conhecer e representar são processos inseparáveis nessa dinâmica, pois a relação entre o real e a realidade se torna representada para nós através do conhecimento que nos é transmitido e aprendido (2002).

Cabe ressaltar, que essa aprendizagem se dá de todas as formas e em todos os momentos. De acordo com Giroux e McLaren (1996) existem pedagogias em qualquer lugar que o conhecimento é produzido, onde são construídas verdades, representações, contudo nem todas agem da mesma forma: existem pedagogias que naturalizam o significado e as estruturas sociais e outras, de oposição, que resistem a essa produção formalizada de significados. Por isto, é preciso questionar a quais interesses servem as representações, quem fala, para quem e sob que condições.

Para Louro (2000) as representações não são meras descrições que refletem as práticas dos sujeitos, são descrições que constituem e produzem os sujeitos, enfim, a representação é constituidora da “realidade”. Todos os discursos sociais produzem representações, por isso existem várias representações atuando ao mesmo tempo, entretanto, nem todas ganham autoridade do óbvio (da realidade), a tal ponto que é suprimida enquanto representação/construção.

O que importa para os autores desta perspectiva é analisar as relações de poder que permitem essa construção, a autoridade de quem constrói as representações, a possibilidade de emergência, e de transformação, das construções e, por fim, a ocultação de que a mesma é uma representação e não a realidade. Afinal devemos continuar a desconstruir a clivagem realidade e representação, pois ambas são construções discursivas, desta forma nenhuma é mais verdadeira que a outra.

Neste diapasão, Silva (2002) interliga o conceito de representação às investigações de Michel Foucault, principalmente no conceito “discurso” que designa e cria coisas, que além de registrar, manifesta-se enquanto práticas que formam os objetos de que falam. Os signos criam sentidos com efeito de “verdade”, se situando num campo estratégico de poder, no entanto, esta análise não pretende restabelecer a verdade “escondida” pela representação, mas tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação.

Estes processos de poder não podem nunca estar dissociados da cultura e da história, Giroux e Maclaren (1996, p. 147) nos destacam que:

Não reconhecer a especificidade histórica e cultural de uma representação, ao efetuar uma interpretação, constitui uma paródia involuntária, que resulta numa canibalização daquela representação. Isto não significa que existam interpretações “autênticas” de qualquer representação. Em vez disso, estamos sugerindo que desistorizar ou descontextualizar, intencional ou involuntariamente, a política existente em torno de qualquer interpretação é ocultar seus meios ideológicos de naturalização das interpretações existentes e as relações de poder que essas interpretações sustentam.

Contextualizar uma representação histórica e culturalmente permite analisar as relações de poder que produzem e sustentam as mesmas, Giroux e Maclaren lembram que devemos relativizar a representação como construções históricas e sociais que

orientam seu conteúdo, sendo importante articulá-las com as representações que operam em outros locais, isso possibilita que as interpretações hegemônicas existentes sejam contestadas e possam ser percebidas outras formas de representações. Assim, elas podem ser também suscetíveis de mudanças, há sempre construção, desconstrução e reconstrução, num processo constante, que age de várias formas, com diferentes velocidades.

De acordo com Silva (2002) os sistemas de representação que se destacam são as construções sociais e discursivas particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação, os grupos hegemônicos. Porém, os grupos subordinados contestam a hegemonia e querem controlar o processo de representação, isso acontece através do que o autor chama de “política de identidade”.

Yudice (2004, p. 151) destaca que os sujeitos têm sido destituídos do poder de contar sua própria história, transformados em objetos representados “É tomando posse dos instrumentos produtores de imagem e de enquadramento que se pode desfiar a verdade das representações”. A autora<sup>166</sup> analisa as atuais políticas de inclusão como um exercício de poder que visa construir e interpretar representações não hegemônicas. Contudo, ela nos deixa um alerta: este exercício também pode ser utilizado a favor do consumismo/hegemonia.

Silva (2002) diferencia a representação do estereótipo, porque o “estereótipo” é uma forma de conhecimento focalizada na representação mental que reduz a complexidade do outro a um conjunto mínimo de signos, fixado, congelado, imobilizado. É uma forma de representação em que entram processos de simplificação, generalização, homogeneização, pressupõe um real distorcido, deixa-se de focalizar a cumplicidade entre representação e poder. Ao contrário do estereótipo, a noção de representação utilizada nas suas análises não se refere “a algum domínio do real que tenha existência fora da representação. Nas análises baseadas na noção de representação não se trata de restabelecer a verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação”.

A noção de representação centra-se nos aspectos de construção e produção das práticas de significação, para Silva (2002) ela é sempre uma representação autorizada que produz os objetos e sujeitos de que fala. O conhecimento depende de

---

<sup>166</sup>Baseando-se em Foucault na noção de governamentalidade, que significa a canalização da conduta dos indivíduos através de estratégias para “dispor das coisas” numa sociedade benfeitora.

códigos, de convenções, por isso entre a representação e as coisas se interpõem à linguagem. “Da perspectiva da análise cultural, visão e representação, em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade”. O olhar do poder materializa-se na representação, o visível torna-se “dizível”, só adquirindo um significado adicional quando se torna representação, onde se materializa num significado que excede a visibilidade.

Representar é também definir o que conta como real, como conhecimento. Pois para Silva (2002) “A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação”. Processo este que é fundamentalmente social e baseado na relação entre significado (conceito) e significante (uma marca material).

### **4.3 Representação, gênero e docência**

Martelo (1999, p. 17) explica que dizemos que um ator “representou” bem o seu papel (em um filme ou uma peça de teatro) “quando consideramos que o/a actor/actriz soube encontrar os comportamentos que se esperavam da personagem por ele/a interpretado”. Este utilizou as expressões adequadas ao seu personagem e a sua atuação correspondeu às expectativas que tínhamos, ou seja, “consideramos uma boa representação quando o/a actor/atriz desempenha bem a tarefa que lhe foi atribuída, assim este teria aptidões para interpretar determinado papel”.

Portanto, consideramos como uma “boa representação” aquela que esperamos, aquela que mais se encaixa no papel que lhe foi dado. Uma “boa representação da docência” tem envolvido vários atributos que são considerados necessários a essa profissão. As representações que temos de um/a professor/a e a aptidão individual para interpretar tal papel são avaliadas pela sociedade e pelos indivíduos inseridos na mesma, desta forma, estão intimamente ligadas com a produção social e individual dos papéis e das identidades, enfim, as formas de ser, de se portar e de falar.

A atribuição de papéis também se interliga à formação e apropriação dos gêneros pelos indivíduos, o que contribui para a divisão sexual das profissões. De acordo com Louro (2000) algumas representações sobre a mulher professora circularam e circulam na sociedade oferecendo sentido e contribuindo para a formação dessas mulheres. As representações são um dos processos que constituem a diferenciação



sexual, que acaba por ser construída, resistida e reconstituída, porém, neste processo estreitamente ligado ao poder, os grupos podem ser objeto ou sujeito da representação, neste sentido percebe-se as representações da mulher professora como construídas e difundidas pelos homens.

Demarcamos aqui que, apesar das representações serem produzidas/difundidas e servirem aos objetivos de hegemonia do masculino, as mulheres não são apenas vítimas neste processo, elas são formadas neste meio representativo e, por isso, muitas acabam por difundirem e, até mesmo, defenderem estas representações. Na nossa sociedade a mulher tem sido uma das maiores (ou a maior) responsável pela criação das crianças, por isso acabam bem cedo por reproduzir a diferenciação sexual. Por isso, consideramos que a sua entrada na docência sem tal consciência pode acabar por aumentar a sua função de reprodutora/agente desse processo representativo.

Wagner (2000) descreve que há uma diferenciação entre os estudos de representação cultural – produzidos em longa tradição, detentor de hegemonia nos grandes grupos, enraizadas no pensamento/ação do povo e adquiridas/desenvolvidas bem cedo na vida. E os estudos de representações sociais – que compreendem conhecimento adquirido mais recentemente, com base mais cognitiva, menos elaborada e menos densa.

Diante dessa diferenciação, percebemos as distinções de gênero como representações culturais, assim como a separação sexual de profissões, pois são transmitidas desde a infância e altamente baseadas no pensamento fruto das tradições do povo. Contudo, não oferecemos importância a essa divisão representação cultural e social, daremos preferência pela utilização do termo “representação” como um todo, pois entendemos este termo como generalizador das contribuições sociais sobre os indivíduos e da forma com que estes recebem e reproduzem as mesmas.

O que torna importante para esta tese é o fato de que as representações generificadas (que constroem as atitudes masculinas ou femininas), estão carregadas de discursos e, inclusive, preconceitos que podem diferenciar as práticas e escolhas, principalmente a opção profissional.

A representação de que a mulher é ideal para o magistério vem acompanhada de várias representações periféricas como a representação da professora

“solteirona” que, correlacionada com as tarefas do lar, fabrica e justifica a entrega da mulher ao magistério como doação, sem preocupar-se com seu salário (Louro, 2000).

Instituidora de representações (até mesmo no seu silêncio e nos modelos que ela destaca), a escola é um local onde não só se transmite, mas também se constrói representações. Louro nos lembra que:

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, “lá fora”; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das “novas” identidades sexuais e de género constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima (2000, pp. 56-57).

Não podemos esquecer da capacidade criadora do silêncio que envolve não só aqueles que nos parecem ter o direito à palavra, quanto daqueles que nos habituamos a conceber enquanto unicamente recebedores ou submetidos às ordens. No silêncio de ambos pode estar a construção ou a negação das representações, pois a escola no silenciamento que incita, faz também falar os atores que estão sob o seu domínio, neste silêncio pode estar a resistência à “vontade de saber” sobre a qual explica Foucault (1988a) enquanto estímulo às técnicas de confissões.

Muitas representações, às vezes contraditórias, ajudam a formar um discurso sobre o magistério enquanto profissão feminina (pois embora esta já tenha sido exclusivamente masculina, hoje é geralmente negada ao homem). As representações enquanto tentativa de fixar papéis não nos permitem descobrir os sujeitos que estão no magistério:

Diferentes representações de professores e professoras, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam, diferentes identidades que continuam a transformar-se, que escapam ou que se contrapõem, impedem que possamos, afinal, concluir definitivamente quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito que se diz professora ou professor (Louro, 2000, p. 36).

As representações concordantes e contraditórias serão importantes para analisar os fatores impulsionadores das escolhas dos professores entrevistados e para

perceber em suas narrativas a aquisição ou negação das crenças, valores, hábitos e significados provenientes do social representado.

Entendemos que os professores recebem as representações que têm como objetivo os aprisionar em determinadas formas de pensar, diferenciar e agir. Contudo, os sujeitos são únicos, cada um tem sua maneira de adquirir, ou até de transformar, os significados transmitidos. A singularidade humana é o que nos torna diferentes uns dos outros. Isso não significa que determinamos livremente nossas escolhas, pois desde que nascemos somos socializados ou formados por “processos de subjetivação”<sup>167</sup>.

Nesta busca por perceber como os professores/narradores agem diante das representações a que são submetidos, relacionaremos as narrativas dos entrevistados com os dados/narrativas presentes nos questionários distribuídos aos professores, tentando entender não só quais representações são centrais, ou seja, são mais estáveis e guiam o pensamento, mas, igualmente, quais são as representações periféricas que circulam de uma forma geral acerca do professor primário. E como as mesmas podem estar dando continuidade às representações centrais (às vezes se fundindo a elas) ou se estão indo de encontro a elas, o que pode, até mesmo, modificar as representações centrais.

Desta forma, nosso esforço inicial será o de apreender, diante da história, quais representações têm sido centrais sobre este professor, principalmente no que tange o seu gênero, sem esquecer e deixar de contemplar as outras representações que emanam. Depois captaremos nos questionários e nas narrativas as representações que são difundidas atualmente de uma forma geral. Por fim, analisaremos quais destas podem estar fundindo-se ou indo de encontro às centrais, e quais as potencialidades de transformação que as mesmas proporcionam.

Este ensaio será feito seguindo o fio condutor das narrativas dos professores entrevistados, pois estas demonstram as peculiaridades e singularidades que não podem ser esquecidas, afinal o nosso estudo das representações não busca fazer generalizações, pois sabemos que nem todas as pessoas pensam igual, cada indivíduo é tecido na sua conjuntura social e pessoal, assim as narrativas permitem contextualizar as representações nas explicações que os sujeitos dão às suas trajetórias.

Não deixaremos de compreender, conforme nos explica Silva (1995, p. 205) que “as narrativas são cruzadas pelas linhas de poder, mas elas não existem num campo

---

<sup>167</sup> No sentido foucaultiano do termo que estudamos no capítulo anterior.

tranquilo de imposição, pois ao contar histórias contaminadas pelos significados “dominantes”, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas”. Nossas análises tentarão dar conta desse embate de relações de poder e do sujeito que está no meio desta luta, assim queremos perceber as rupturas e descontinuidades presentes nas respostas dos mesmos.

É importante destacar que Moscovici (1989, p. 100) afirma que as representações formam certos traços e certos poderes na sociedade. As representações são sociais, não só por serem partilhadas, mas por serem produto de uma divisão do trabalho que lhes marca uma certa autonomia. Assim, existem uma certa categoria de pessoas que tem por profissão fabricar representações. Seu saber-fazer é codificado e transmitido conferindo a este que lhe possui uma autoridade certa.

Neste ponto de vista, relacionamos a análise de Moscovici com as compreensões foucaultianas das formações discursivas e a distribuição de autoridade e legitimidade a certos profissionais na sociedade. Um deles é o/a professor/a. Contudo, ao divulgar e fabricar as representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra os “engessamentos” do poder, ao questionar certas representações que ele próprio carrega. Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas podemos incitar uma pequena dúvida que leva a potencialidades de transformações e, também, a novas reformulações do poder.

## **Capítulo IV**

### **UMA QUESTÃO DE GÊNERO:** **A CONSTRUÇÃO DO MASCULINO E DO FEMININO**

*Ser um homem feminino  
Não fere o meu lado masculino  
Se deus é menina e menino  
Sou masculino e feminino  
Olhei tudo que aprendi  
Que um belo dia eu vi*

*E vem de lá o meu sentimento de ser  
Meu coração mensageiro vem me dizer*

*Salve, salve a alegria  
A pureza e a fantasia*

*Vou assim todo o tempo  
Vivendo e aprendendo*

*(Música: Masculino e Feminino,  
Composição: Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes)*



O que significa o masculino e o feminino? O ser humano pode ser masculino e feminino? Nascemos ou construímos uma feminilidade ou masculinidade? O homem pode ser feminino sem ser homossexual? E a mulher pode ser masculina sem ser homossexual?

A escolha desta polêmica música<sup>168</sup> visa destacar que o masculino e o feminino são “vividos e aprendidos”. Isso significa que envolvem uma série de emoções como a “alegria, pureza e fantasia”, destacadas nos versos<sup>169</sup>, mas que também pode envolver sentimentos como tristeza, sofrimento, negação, entre outros, dependendo da forma como for entendida tal masculinidade ou feminilidade.

Veremos neste capítulo como o masculino e o feminino são construídos, principalmente porque para compreender os professores primários do sexo masculino, as suas atitudes, a relação de gênero em que se encontram, as resistências ou confirmações que eles representam, é preciso analisar como são formadas as masculinidades. Para efetuar tal análise os estudos de gênero são cruciais, lembrando que estes não significam o estudo somente da mulher, mas enfocam toda a construção social das relações entre homens e mulheres que necessitam de certos procedimentos nas investigações.

Também analisamos a feminização das profissões para perceber o que significa este termo, qual o arcabouço social que as envolve e as conseqüências das relações desiguais de gênero tanto na sociedade como no trabalho, o que reflete nas diferenças entre os rendimentos de homens e mulheres, nas diferenças nos índices de emprego/desemprego, nas posições dentro das profissões (cargos de chefia ou subordinados), na existência de atividades segregadas por sexo (principalmente nas áreas de educação, saúde e serviços pessoais), que acabam por repercutir nas escolhas por determinadas profissões serem feitas mais por mulheres do que por homens (em um ciclo vicioso). Por este motivo questionamos: será preciso desfeminizar estas profissões (como a docência)?

---

<sup>168</sup> Polêmica porque agrada a certas pessoas (mulheres que desejam que os homens sejam mais femininos; pessoas que justificam que a sociedade atual precisa de homens mais femininos; homens que querem estar mais livres das cobranças da “masculinidade”; defensores do homossexualismo ou bissexualismo) e desagradam a outras (mulheres que não querem homens femininos; homens que acham que “ser feminino” fere sim o seu lado masculino e que isso é “coisa de homossexual”).

<sup>169</sup> Não questionaremos o verso “se deus é menina e menino”, somente apontamos que a igreja divulga diferentes papéis e vocações sexuais para homens e mulheres e que as características dadas a Deus geralmente são mais interligadas com aspectos considerados masculinos do que com femininos.

## 1 Gênero – conceitualização e discussão

A utilização do termo **gênero** teve a sua inicial aparição nas análises feministas a partir de meados da década de 1970 (Almeida, 1998; Scott, 1990; Yannoulas, 2001). A definição da OIT diz que:

Gênero é um conceito que se refere ao conjunto de atributos negativos ou positivos que se aplicam diferencialmente a homens e mulheres, inclusive desde o momento do nascimento, e determinam as funções, papéis, ocupações e as relações que homens e mulheres desempenham na sociedade e entre eles mesmos. Esses papéis e relações não são determinados pela biologia, mas sim, pelo contexto social, cultural, político, religioso e econômico de cada organização humana e são passadas de uma geração a outra... Gênero são as valorizações e definições construídas pela sociedades para moldar o perfil do que é ser homem ou ser mulher nessa sociedade. A identidade de gênero é desenvolvida durante a infância e a vida adulta (OIT/MTb, 1998, p. 12-3 citado por Yannoulas, 2001, p. 70).

Assim, o **gênero** é uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, que acaba por determinar as relações entre os sexos em vários aspectos. O uso deste termo visa, assim, sublimar o caráter social das distinções fundadas sobre o sexo e a rejeição de se usar a palavra **sexo**, profundamente fundada no determinismo biológico e suas associações naturalistas, assim Yannoulas (2001, p. 70) define que:

A palavra sexo provém do latim *sexus* e refere-se à condição orgânica (anatômico-fisiológica) que distingue o macho da fêmea [...] A categoria gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres.

Almeida (1998, p. 43) argumenta que “sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais”. Assim, os estudos de gênero consideram a diferença entre os sexos como uma construção social. Diferença que não pode servir como desculpa para desigualdades, mas como motivo para analisar as peculiaridades



entre os dois sexos, o que implica um não-acatamento das diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico e uma rejeição aos enfoques naturalistas<sup>170</sup>.

Cabe destacar que Butler (2003) considera arbitrária a distinção sexo/gênero, pois como a natureza é uma construção o próprio sexo não é natural, mas discursivo e cultural como o gênero, deste modo talvez o sexo sempre tenha sido o gênero. Por isso propõe a idéia de entender o gênero como “efeito”, no lugar de um sujeito centrado, ou seja, o “ser um gênero é um efeito, um sentido em si do sujeito”. Louro (2000) nos lembra, ainda, que a sexualidade e o gênero podem estar ligadas à natureza, mas não podem ser a ela reduzidos, pois a própria natureza é uma construção histórica e social: o “natural” se dá pela linguagem, pelas representações e se modifica historicamente.

Concordamos com tal argumento, mas como Scott<sup>171</sup> (1990, pp. 7-8) ressalta no seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” os estudos de sexualidade tornam necessária esta diferenciação entre sexo e gênero. Nesta diferenciação o gênero passou a ser visto como um modo de distinguir a “prática sexual dos papéis sexuais consignados a homens e mulheres e enfatiza um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado por ele. Ele age mais sobre os domínios que implicam as relações entre os sexos”.

O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, uma construção social de idéias sobre papéis adequados a homens e mulheres. Mas temos que tomar cuidado com essa visão, pois não devemos interligar, pura e simplesmente, o gênero e a biologia (Scott, 1990). Connel (1997, p. 6) concorda com esse pensamento e diz que o gênero é uma prática social que se refere aos corpos, mas não se reduz a eles, pois o gênero existe na medida em que a biologia não determina o social.

Porém, Torrão Filho (2005, p. 149) lembra-nos que isso não significa que não existam traços biológicos na constituição das identidades sexuais (para o autor, muitas vezes isso tem refletido em uma relação de medo e ódio à natureza), não é

---

<sup>170</sup> Este enfoque naturalista fixado nos aspectos biológicos de cada indivíduo era utilizado pelos positivistas e higienistas do século XIX na análise das relações de desigualdades entre os sexos, que pressupunha a subordinação da mulher ao homem (pois a mulher era considerada com inferior biológica/intelectualmente, assim, deveriam ser retiradas da esfera pública e o homem alicerçar-se no poder). O higienismo, ainda embasado nestes pressupostos, reservava à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole, em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos centros urbanos. Estas formulações naturalistas e higienistas continuam encontrando respaldo em diversos setores sociais, entre o sexo masculino e mesmo entre as próprias mulheres (Almeida, 1998).

<sup>171</sup> Uma das autoras mais citadas nos trabalhos acadêmicos dos estudos de gênero.

preciso lutar contra um determinismo biológico apagando-se as diferenças sexuais, esse pensamento redutoramente igualitário pode ser um empecilho para o avanço do conhecimento das relações de gênero, ele defende que há atributos biológicos na constituição dos gêneros e da sexualidade, mas eles não são únicos.

Os estudos de gênero evoluíram nas suas análises, portanto, tentaremos nos distanciar das abordagens criticadas por Scott (1990, pp. 8-12): as que fazem apenas a descrição, sem explicar ou atribuir uma causalidade; as que analisam somente as causas, mas tendem a incluir generalizações reduzidas ou demasiado simples; algumas abordagens feministas marxistas, onde o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como um sub-produto das estruturas econômicas cambiantes e que, apesar de alguns avanços, não deu ao gênero o seu próprio estatuto de análise; as baseadas na psicanálise, que trouxeram contribuições importantes<sup>172</sup>, mas que tendem a reificar o antagonismo do masculino/feminino, assim parece que não há solução, havendo a falta de introdução de uma variabilidade histórica e a previsibilidade da teoria.

A definição de gênero mais importante para o nosso trabalho é a de Joan Scott (1990, pp. 14-16). Sua conceituação divide-se em duas partes (ligadas entre si, mas distinguidas na análise):

**1-** “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” – esta primeira parte da definição de gênero é composta de quatro elementos, onde nenhum deles pode operar sem os outros nem simultaneamente (como se um fosse um simples reflexo do outro), é preciso saber quais são as relações entre esses quatro aspectos:

- a) os “símbolos” culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas e mitos.
- b) os conceitos “normativos” que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos e se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. São as doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas. Estas doutrinas tomam a forma típica de oposição binária e afirmam de forma categórica o sentido do masculino e do feminino, mas apesar de reprimir qualquer alternativa, há conflitos. Contudo, a história

---

<sup>172</sup> Ao mostrar que a linguagem constrói a identidade sexuada e que a identificação de gênero é extremamente instável, mesmo quando aparece como sendo coerente e fixa. Há um processo de diferenciação e distinção que tenta superar a ambigüidade para assegurar a coerência. A idéia de masculinidade precisa da repressão de aspectos femininos, sendo que a representação de masculino e feminino não é imutável, o conflito sempre existe. O masculino e o feminino são construções constantes.

posterior é depois escrita como se estas posições normativas fossem o consenso social.

c) as “instituições e representações sociais”, onde o historiador/pesquisador deve estar atento para desafiar a noção de fixidez destas e ter uma visão mais ampla, pois uma instituição não constrói sozinha o gênero.

d) a “identidade subjetiva”, que não pode ser dissociada da história, examinando as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionando seus achados com toda uma série de atividades, organizações e representações sociais situadas historicamente.

2- “O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” – a autora considera que o gênero aparece como um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder em quase todas as sociedades atuais, sem ser o único campo. Os conceitos de poder não se referem literalmente ao gênero, mas as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder (sem significar um único sentido de mudança).

A teorização de **gênero** de Scott (1990, pp. 16-17) é apresentada nessa segunda proposição, onde a busca por encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais possibilita compreender a reciprocidade entre gênero/sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, “pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política”<sup>173</sup>. Por exemplo, as hierarquias fundamentam-se nas percepções generalizadas da relação “natural” entre masculino e feminino, as definições normativas de gênero reproduzem-se na cultura dos trabalhadores, entre outras.

Para proteger o poder e as hierarquias a referência às características masculinas e femininas deve parecer certa, fixa e natural. “Desta maneira, a oposição binária e o processo social tornam-se ambas partes do sentido do poder ele mesmo; pôr em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema inteiro” (Scott, 1990, p. 18). Como as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, só é possível que as

---

<sup>173</sup> A política é somente um dos domínios nos quais o gênero pode ser utilizado para a análise histórica. A autora cita vários estudos que relacionam os regimes autoritários e o controle das mulheres, nestes os dirigentes legitimam a dominação/força/autoridade identificando-os como masculinos, e o feminino é identificado com a fraqueza/subversão. Traduz-se essa dominação em leis que situam as mulheres onde querem. Os regimes democráticos também construíram, diferentemente, sua ideologia política a partir de conceitos generificados, como o paternalismo protetor presente em leis dirigidas a mulheres e crianças. Na maioria das vezes a diferença sexual foi concebida em termos de dominação e de controle das mulheres, mas essa relação particular não constitui um tema político universal (1990, pp. 17-18).

coisas mudem de acordo com os processos políticos<sup>174</sup> (pois os questionamentos à ordem vigente podem mudar ou utilizar os mesmos referenciais de outra forma).

A exploração das questões de gênero de uma forma ampla pode oferecer novas perspectivas a velhas questões, redefinindo as antigas questões em novos termos e abrindo possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais/futuras, pois esta exploração sugere que redefinir e reestruturar o gênero só é possível em conjunto com uma visão de igualdade política e social (que inclui sexo, classe e raça) (Scott, 1990, p. 19).

Diante dessa concepção, o gênero é intimamente relacionado com as questões de poder no sentido amplo dos micropoderes foucaultianos. Louro (2000, p. 14) exalta esta relação do gênero com o poder e propõe uma análise de “construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder”. Não podemos esquecer que este poder (o micropoder ou biopoder) não age somente reprimindo, mas pelo fascínio/atração dos sujeitos produzindo-os de forma tão interpessoal e intrapessoal que muitas vezes o indivíduo não se dá conta disso.

Almeida (1998) concorda e acentua que as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças e os momentos históricos, formando redes de significações que se edificam e se relacionam integradamente, atuando em todos os âmbitos da vida quotidiana e nas relações de poder da sociedade que revelam os conflitos e as contradições existentes.

Para estudar o modelo de estrutura de gênero, Connel (1997) propõe a análise de três dimensões: entender as relações de **poder** (a subordinação geral das mulheres e a dominação dos homens que persiste apesar das resistências), de **produção** (as divisões de gênero no trabalho e as consequências econômicas destas), mas é preciso compreender também a **cathexis** (o vínculo emocional, as práticas que dão forma e atualizam o desejo, a heterossexualidade como forma de segurar a dominação social dos homens). Por isso, devemos ir além do próprio gênero para entendê-lo, pois este é somente um dos componentes da estrutura social.

---

<sup>174</sup> Político no sentido de que diversas significações conflituam para assegurar o controle (1990, p. 19).

Em resumo, concordando os referenciais citados, entendemos que para estudar o arcabouço das relações de gênero precisamos enfatizar os seus vários aspectos que passam pelas interações entre homens e mulheres, mas que vai muito além, sendo uma estrutura ampla que abrange a política (que inclui o poder, a economia e o Estado), a família, a sexualidade, as instituições, as normas, a identidade e que tem uma dimensão local e internacional. Sua estrutura é muito mais complexa do que as divulgadas dicotomias homem/mulher.

### 1.1 Estudo de gênero não é sinônimo de estudo da mulher

Quando falamos sobre estudos de gênero a primeira idéia que vem à mente é mulher, feminilidade ou feminismo. Inicialmente as investigações de gênero estiveram relacionadas com os estudos feministas sobre a mulher – que representaram uma experiência de transformar os paradigmas dentro das ciências e obter o reconhecimento e legitimidade institucional de uma nova categoria científica, novas metodologias e campos de pesquisa que visam reexaminar premissas e critérios das análises<sup>175</sup>.

Mas queremos destacar aqui que o termo **gênero** é comum aos **dois sexos**, pois este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais, conforme afirma Almeida (1998, p. 40): “o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles”. Joan Scott (1990, p. 7) também ressalta esta compreensão dizendo que:

“Gênero” tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto “mulheres” é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens.

Assim, considerar os estudos de gênero como sinônimo de estudo das mulheres é utilizar um sentido mais restrito e simplista, pois sua conceituação mais

---

<sup>175</sup> Vasconcelos (2005), por exemplo, descreve que vários embates são feitos pela história das mulheres para conseguir respeitabilidade, pois esta era vista como parcial, tendenciosa e não profissional. Críticas que mascaram questões de poder e o caráter político da história das mulheres e dos estudos de gênero.

geral enfoca a construção social das relações entre homens e mulheres (Almeida, 1998; Scott, 1990).

Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, p. 446) salientam que é necessário “evitar a tentação ginecocêntrica dos feminismos”, pois o foco deve estar na elaboração de teorias que mostrem com a maior clareza possível as atividades das mulheres enquanto atividades sociais, assim como, as relações sociais de gênero como elemento de importância para a compreensão da história humana.

Por isso, os estudos de gênero são importantes para a análise dos homens que são professores na 1ª a 4ª série, pois estes são homens que lidam quotidianamente com atividades sociais socialmente consideradas como femininas, deste modo, as suas relações de gênero colocam-se em conflito com as expectativas e podem mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação (apesar do próprio fato deles estarem em um ofício tradicionalmente feminino já os colocar socialmente como exceções às regras de gênero). Enfim, os estudos de gênero entendidos de uma forma ampla podem ajudar a compreender os conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucesso destes homens (e vice-versa).

## 1.2 Características dos estudos de gênero

Para Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, p. 426) os estudos de gênero podem ser entendidos como: “um corpus de saberes científicos, que têm por objetivo proporcionar categorias e metodologias para análise das representações e condições de existência de homens e mulheres em sociedades passadas e futuras”. Portanto, ressaltam que as principais características comuns que resultam da adoção do enfoque de gênero são:

- **Comparatividade** – é preciso destacar as diferenças, as semelhanças e as relações entre as formas de representação e as condições de existência de homens e mulheres em vários aspectos (mercado de trabalho, educação, família...). A comparação permite os descentramentos de: **gênero** (ao comparar homens e mulheres e transformar os estudos da mulher em estudos de gênero), **social** (o investigador deve procurar despojar-se dos pressupostos referentes à sua própria condição social), **cultural** (a comparação entre culturas permite analisar com maior precisão os fenômenos

estudados, por exemplo, descobrir diversas formas de discriminação), e **temporal** (reflexão histórica e as transformações das relações de gênero no tempo).

- **Transversalidade** – A discriminação não pode ser explicada unilateralmente, pois os Estudos de Gênero referem-se a problemas transversais que atravessam o conjunto de fenômenos estudados pelas diferentes disciplinas, seu sentido é multilateral e polimórfico, ou seja, exige uma abordagem multidisciplinar.

- **Politicidade** – o gênero relaciona-se com a politicidade, por isso é preciso analisar as relações de poder e hierárquicas.

- **Historicidade** – o gênero é um fenômeno temporalmente mutável, assim, não é possível estudar qualquer problemática de gênero sem observar sua variação no tempo e no espaço, na diacronia e na sincronia.

- **Espacialidade** – as relações de gênero variam no espaço<sup>176</sup>, este testemunha as tensões, por isso a geografia feminista propõe uma análise integrada da esfera de produção e da esfera de distribuição e consumo, dando conta, por exemplo, da apropriação diferenciada por parte de homens e mulheres do espaço público e do espaço privado, ou da incorporação segmentada das mulheres nos mercados de trabalho.

Pretendemos contemplar estes aspectos na nossa investigação das seguintes formas:

- efetuando estudos comparativos entre as culturas do Rio de Janeiro/Brasil e de Aveiro/Portugal verificando se os homens sofrem discriminações ou benefícios ao escolher o magistério;
- comparando homens e mulheres nas suas escolhas profissionais no magistério e as consequências desta (por meio de revisão bibliográfica sobre a temática);
- visando não deixar que os nossos pressupostos afetem os nossos entrevistados<sup>177</sup>;
- fazendo uma reflexão histórica sobre as transformações das relações de gênero sobre o magistério;
- procurando várias abordagens para explicar estes fenômenos;
- analisando as relações de poder que lhe enviesam;

---

<sup>176</sup> As diferenças de gênero nas profissões comuns em um lugar podem não ser comuns em outros.

<sup>177</sup> Porém sabemos que isso é impossível na totalidade, pois traçamos os objetivos iniciais da investigação, embora estes sejam redirecionados a partir com o contato com os indivíduos que entrevistamos.

- por fim, fazendo uma análise integrada da incorporação segmentada das mulheres e homens no trabalho docente.

A análise dessas características pelos enfoques de gênero procura perceber a forma de construção das desigualdades entre os sexos (assim como as que envolvem idade, classes sociais, raças e opções sexuais) que se efetivam, em todas as instâncias da vida social pública e privada (na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e até nas ciências), assim como nos mecanismos de produção e reprodução da **discriminação**.

Entendemos “discriminação” conforme Yannoulas (2001) define: como a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros<sup>178</sup>. Ainda de acordo com a autora, há várias formas da discriminação ser manifestada: a direta ou manifesta (a exclusão explícita), a encoberta ou indireta (as idéias e práticas admitidas informalmente, influenciando um comportamento “usual” e “válido” para cada grupo social) e a autodiscriminação.

A autodiscriminação é uma espécie de vigilância internalizada para assegurar que agimos de acordo com os parâmetros delimitados pela manifestação encoberta ou indireta<sup>179</sup>, ela causa efeitos mais imperceptíveis que podem ser interpretados como autodeterminação; constitui-se de mecanismos internos de repressão que modelam desejos, expectativas, anseios e motivações, de forma que algumas opções educacionais ou profissionais tornam-se impulsivas e, outras, fortemente orientadas. Elas manifestam-se nas escolhas pautadas pelas normas sociais que parecem naturais; por exemplo, o custo interno da opção da mulher por áreas tipicamente femininas é inferior (mesmo sabendo das limitações de remuneração e condições de trabalho dessas profissões) do que optar por áreas tipicamente masculinas, onde são desencorajadas ou não se sentem “convocadas” para elas. Como conseqüências da autodiscriminação a mulher tende a optar por atividades “femininas” e a ter uma subjetividade com aspectos considerados femininos, o mesmo efeito ocorre com o homem (Yannoulas, 2001).

A ONU define a discriminação contra a mulher como:

---

<sup>178</sup> De acordo com o art. 1.º da Convenção da Organização das Nações Unidas para a Eliminação de todas as Formas de discriminação contra a Mulher.

<sup>179</sup> Amâncio (1998, p. 32) cita uma forma que é a negação das mulheres da sua discriminação, através de uma estratégia que consiste em estabelecer comparações entre si próprias e outras mulheres, em vez de o fazer entre a sua categoria e a categoria masculina.



toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou o exercício pela mulher, independente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (citado por Yannoulas, 2001).

Contudo, salientamos que a mulher não é o único alvo deste tipo de discriminação, por isso seria necessário reformular esta definição para **discriminação de gênero**, pois os homens também sofrem discriminações pautadas no seu gênero, principalmente quando fogem das expectativas masculinas que recaem sobre eles.

De acordo com Almeida (1998, pp. 43-44), a conduta sexista consiste geralmente em atribuir às diferenças anatômicas e fisiológicas de homens e mulheres correspondentes diversificações ou aptidões para o exercício de determinadas funções sociais e no mundo do trabalho, em um prejulgamento do que é adequado para cada sexo. O processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas saem perdendo, dado que as atividades masculinas são consideradas mais importantes que as femininas. Essa dupla (des)valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder.

Implicações que não afetam só as mulheres (que geralmente são as maiores prejudicadas), mas que afetam os homens, por exemplo, no imperativo de que devem seguir ocupações masculinas, entre outras<sup>180</sup>. Enfim, os estudos de gênero visam superar as desigualdades e discriminações, mas Almeida (1998, p. 42) destaca que isso não é fácil, pois não é necessário somente que o considerado “inferior” obtenha os direitos e ocupe as mesmas posições do “superior”. As desigualdades somente serão superadas se forem abolidas as divisões sociais de gênero, assim como as de classe e raça, numa

---

<sup>180</sup> Neste sentido Miguel Almeida (1995, p. 243) explica que “É comum dizer que os homens também são vítimas da dominação masculina. Para muitas mulheres esta afirmação poderá parecer desonesta. Mas a verdade é que o conjunto genérico das mulheres “não tem nada a perder a não ser as suas grilhetas”, parafraseando uma conhecida frase, podendo-se apropriar de práticas e símbolos masculinos graças à hierarquia que os define como superiores. Para os homens é mais difícil inventarem outras formas identitárias pois, seguindo o pensamento dicotômico, a alternativa que resta é “inferior”, feminina. São como aristocratas que depois de “perderem tudo” não sabem o que são. Reconhecer que o modelo hegemônico é um tigre de papel pode ser o primeiro passo para inventar novas relações sociais e novas identidades.”.

sociedade assentada sobre bases igualitárias; o que faz mister a apropriação de uma consciência crítica e política.

A necessidade de igualdade é uma visão reconhecidamente correta e revela-se como a única alternativa possível para a superação dos desequilíbrios sociais. Contudo, existe um utopismo nessa premissa (apesar de algumas indiscutíveis conquistas obtidas), pois as relações entre os sexos, as classes sociais e as raças se entrelaçam na vida diária. A superação simplesmente no plano político ou econômico não leva a mudanças substantivas na situação das chamadas minorias (entre elas as mulheres) se não houver também mudanças na microestrutura que perpassa quotidianamente as relações sociais e nas representações ideológicas acerca das diferenças (Almeida, 1998).

Deste modo, buscamos a superação das desigualdades de gênero, mas sabemos que a igualdade é uma utopia que, apesar de difícil, precisa ser procurada com consciência de que a sua possibilidade está no questionamento de todas as ações sexistas e não só das maiores, ou seja, “não se dá por decreto”, não se efetua de cima para baixo, nem de baixo para cima, mas numa via dupla.

### 1.3 A mudança de hábitos das investigações de gênero

Parafraseando Scott, destacamos que temos que mudar alguns dos nossos hábitos acadêmicos para fazer estudos de gênero. Em primeiro lugar, precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da **oposição binária** de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual:

Isso significa que devemos nos tornar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Devemos encontrar os meios (mesmo incompletos) para submeter sem cessar nossas categorias à crítica, nossas análises à auto-crítica. O que significa analisar dentro de seu contexto a maneira pela qual opera toda oposição binária, derrubando e deslocando sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como evidente por si ou como sendo da natureza das coisas (Scott, 1990, p. 13).

Além da rejeição das oposições binárias – que são altamente necessárias para analisar e deslocar as construções hierárquicas de gênero – esta citação nos faz

lembrar que devemos constantemente **rever nosso vocabulário**, pois conforme destacam Abranches e Carvalho (2000) a própria linguagem que utilizamos já nos insere nas práticas sociais sexistas. O sistema de classificação lingüístico (gramatical) do gênero não é universal, muitas das línguas colocam (gramaticalmente ou semanticamente) o masculino como positivo e o feminino como negativo (os termos masculinos têm função genérica – como norma/ponto de referência/medida do humano – e a mulher somente específica como exceção à norma – incluída ou subsumida frente ao masculino), mas existem línguas que não têm esse sistema de gênero, e a forma como ele existe diferencia de língua para língua. Assim, na nossa linguagem só o feminino é gênero, pois o masculino é visto como gênero não-marcado<sup>181</sup>.

Além disso, há uma desvalorização de palavras associadas às mulheres pela pejoração e aquisição de conotações sexuais negativas (é difícil encontrar um termo feminino que não possa ser conotado/associado com a promiscuidade<sup>182</sup>), quase todos os insultos são associados ao feminino (os homens para serem insultados tem que ser pela sua mãe, a sua esposa ou serem comparados à mulher), entre outras demonstrações dadas pelas autoras de que o feminino é subsumido pela linguagem, pois “a linguagem, como qualquer outra construção e prática social chega-nos marcada pela história e pelas estruturas de poder” (Abranches & Carvalho, 2000, p. 7).

Por isso, é necessário refletir sobre o caráter discriminatório da linguagem, ter consciência de que os usos lingüísticos estabelecem relações de poder desiguais e injustas entre mulheres e homens, rejeitar termos sexistas e, conseqüentemente, tentar substituí-los por outros. Essa tentativa de usar alternativas lingüísticas às práticas sexistas tem sempre gerado resistências que argumentam principalmente que as alternativas não-sexistas ao falso neutro são “esteticamente inferiores”, deselegantes, canhestras ou pouco econômicas. Mas é imperativo instigar o desaparecimento da quimera da neutralidade das palavras, esfumar a ilusão de que há uma “linguagem comum” partilhada e usada nos mesmos termos por todos, citando as autoras:

se os nossos actos sempre reproduzem ou subvertem uma instituição social, mudar a forma como falamos, lemos ou escrevemos é também assumir a responsabilidade pela relação que estabelecemos com o mundo e é, nesse sentido, um acto da maior

---

<sup>181</sup> Ou *falso neutro*, como Isabel Barreno designou o masculino genérico (citado por Abranches & Carvalho).

<sup>182</sup> Até mãe (filho da mãe) e professora (prostituta que inicia).

importância política. É parar de agir como se a linguagem necessariamente nos controlasse e fizesse dizer, é dar um passo para mudar o futuro (Abranches & Carvalho, 2000, pp. 35-36).

Aproveitando-nos destes argumentos, pontuamos que desde o início visamos utilizar nesta tese uma designação menos sexista da definição da profissão docente (assim como de outras definições), em um exercício constante e complexo de rever nossa linguagem sexista que é profundamente arraigada desde que a aprendemos.

Cabe ressaltar que concordamos com Abranches e Carvalho (2000, p. 34) que estas preocupações expostas não se restringem à área das línguas, nem localizamos somente na linguagem todas as práticas de discriminação e injustiça social, pois estas se materializam das mais diversas maneiras. Apenas a mudança da linguagem não muda a realidade de opressão, mas, no entanto, não podemos ignorar a utilização de recursos lingüísticos e metalingüísticos para oprimir pessoas ou grupos, ou que a linguagem, a opressão e a desvantagem estão intimamente relacionadas.

Ainda propondo mudanças nos nossos hábitos acadêmicos, Scott (1990, p. 14) adverte que:

Devemos examinar atentamente nossos **métodos de análise**, clarificar nossas **hipóteses principais**, e explicar como pensamos que a **mudança** tem lugar. Ao invés de pesquisar as origens únicas, devemos conceber os **processos de tal modo ligados** entre eles que não poderiam estar separados. É evidente que nós escolhemos problemas concretos para estudar e que estes problemas constituem os começos, ou recortes de processos complexos. Mas são os processos que é necessário sem cessar ter em mente. Devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram (grifos nossos).

Assim, carecemos de rever constantemente todos os pressupostos que tivemos ao iniciar nossa investigação, reolharmos nossas hipótese e, às vezes, ter a perspicácia de verificar que elas estavam erradas ou, mesmo, que estavam baseadas em nossos estereótipos. Precisamos entender que os processos de gênero são complexos e interligados, todas as nuances que os alcançam estão intimamente conectadas, de tal

modo que não é possível analisar um aspecto sem considerar os outros. Precisamos buscar ininterruptamente os “comos” para descobrir os “porquês” (e vice-versa).

Os estudos com enfoque de gênero questionam e desafiam os aportes teóricos clássicos, pois reconhecem a importância da vida quotidiana e dos sentimentos humanos, buscando abordagens para desvendar o quotidiano e recuperar categorias de análise que também privilegiem a **dimensão subjetiva**. “Afim, essa é uma dimensão essencial a todos os seres humanos e negá-la é negar a própria humanidade de cada um” (Almeida, 1998, p. 44).

Helena Araújo (1990) lembra-nos (baseada em Ferrarotti e Barret) que “sem agência, a sociologia desumaniza-se”, a subjetividade nos permite falar não só da emoção e do afeto (que também são importantes), mas também do sentido particular que os indivíduos constroem a partir da sua experiência e que este varia do conteúdo para o contexto, sem deixar de relacionar a singularidade do individual com a universalidade do sistema; a análise da subjetividade precisa ser clarificada pois é central para perceber a construção da profissão docente como trabalho feminino; e destaca os métodos biográficos como modo importante de captar as subjetividades.

Para compreender o gênero, Scott (1990, p. 14) explica que tanto o “sujeito” como a organização social” são igualmente importantes para compreender a construção do gênero e a incidência de mudanças, pois a subjetividade se forma em contextos sociais e históricos. Para Scott isso significa que:

Enfim, temos necessidade de substituir a noção de um poder social unificado, coerente e centralizado por qualquer coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, construídas pelos discursos nos “campos de forças” sociais. No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agente humano, como esforço (pelo menos parcialmente racional) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade com certos limites e com a linguagem, linguagem conceitual que por sua vez põe limites e contém a possibilidade de negação, de resistência, de reinterpretação, de jogo de invenção metafórica e de imaginação.

A agência humana é controlada pelas relações sociais desiguais do poder que limita a possibilidade de resistência, mas isso não significa que este limite não

possa ser ultrapassado. Por isso é mister uma história crítica das subjetividades, como Vasconcelos (2005, p. 4) observa, procurando desconstruir o caráter essencialista e parcial dos estudos tradicionais (que aceitam a superioridade do homem branco ocidental) e desnaturalizar as diferenças construídas historicamente a respeito do masculino e do feminino.

Aliado com a integração de aspectos objetivos e subjetivos, os estudos de gênero, principalmente no conhecimento histórico, foram importantes e pioneiros para “redescobrir a importância de fontes históricas marginalizadas como as biografias e os testemunhos pessoais” (Vasconcelos, 2005, p. 5). O redescobrimento de **novas fontes** foi motivado pela falta de conservação das histórias e documentos femininos (que não eram conservados como os documentos das histórias oficiais masculinas), também pela sua escassez causada pelo analfabetismo e a falta da educação feminina, além disso eram muitas vezes queimadas e escondidas pelas mulheres (entre outros motivos).

Deste modo, a dificuldade de se escrever sobre mulheres levou a uma redefinição do campo da historiografia que implicou criticar os aportes teóricos, as metodologias e a periodização<sup>183</sup> tradicionalmente empregadas. Almeida (1998, p. 48) destaca que as investigações de gênero direcionaram-se/direcionam-se para as **abordagens qualitativas**, com **ênfase no ato de lembrar** e nas **fontes orais**, entrevistas abertas, técnicas etnográficas, observação participativa, literatura e escritos variados.

Neste contexto, as fontes antes relegadas ao esquecimento passam a ser consideradas e emergem nas análises ressaltando vários aspectos da vida privada e da sua relação com o espaço público (como as relações de poder no âmbito privado), como destaca no trecho a seguir:

Essas investigações possibilitaram entrever a emergência de novos paradigmas de análise e as escolhas profissionais e pessoais das mulheres deixaram de ser enfocadas apenas como decorrentes da situação concreta das esferas produtivas e passaram a ser vistas também como opções determinadas pela vida em si, pelos sentimentos que ela libera e pelas relações subjetivas que, além das objetivas,

---

<sup>183</sup> Quanto à questão da periodização os estudos de gênero rompem com uma concepção linear e progressista da história, procurando acabar com a segmentação entre passado e presente (Vasconcelos, 2005, p. 5).

perpassam o cotidiano dos seres humanos e nele imprimem sua marca (Almeida, 1998, p. 48).

As novas fontes de investigação possibilitaram analisar não só as relações objetivas, como também as relações subjetivas, os sentimentos e a recolha de histórias nos objetos guardados. Assim, permitiram a vários estudos de gênero dar voz às mulheres silenciadas (e porque não dos homens silenciados por estarem em lugares incomuns nas relações de gênero?) que tinham muito a dizer sobre o seu passado e sobre as condições de gênero em que elas se inseriam, desvendando uma história de resistência e submissão, aceitação e negação dos papéis sexuais, pioneirismo e modernidade<sup>184</sup> (Almeida, 1998). Nas análises das escolhas profissionais, como citado acima, estas novas metodologias são importantes para compreendê-las no seu aspecto mais amplo e interligado.

Os estudos de gênero também **questionam a neutralidade sexual** muito assumida na produção acadêmica<sup>185</sup>, quando estas deixam de tomar o gênero como categoria de análise, pois afirmam que o sujeito **não é universal ou assexuado** e que não há categoria de análise que dê conta de toda a complexidade da vida (Almeida, 1998, p. 49).

Portanto, o estudo da história da mulher foi pioneiro em **desafiar a pretensão** da história de fazer um **relato completo/perfeito** e a presença intrínseca do objeto da história como o homem universal (parece que quando se fala do homem se refere indistintamente às mulheres e homens de distintas condições), sendo necessário questionar o “masculino generalizador”<sup>186</sup> que repercute na ocultação da participação da mulher na história (Vasconcelos, 2005).

Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, pp. 426-427) também destacam que tanto as pesquisas de gênero quanto a presença das mulheres nos meios acadêmicos contribuíram para a percepção das mulheres como sujeito e objeto de pesquisa e para a

---

<sup>184</sup> Por exemplo nos trabalhos de Araújo (2000) e Freitas (2000).

<sup>185</sup> Apesar de hoje em dia, e principalmente na área da educação estes estudos serem cada vez mais frequentes e terem promovido avanços, Almeida (1998) ressalta que ainda resta muito por fazer.

<sup>186</sup> Bruschini & Amado (1988, p. 8) também criticam a utilização do masculino generalizado “É possível que a ênfase no masculino corresponda à necessidade de reconhecer uma atividade que de outra maneira não seria vista como uma profissão”, mas isso não justifica a sua utilização, pois fala-se no masculino genérico dos professores e alunos como se este fosse suficiente para entender a realidade.

transformação da ciência androcêntrica<sup>187</sup> (supostamente neutra e universal que privilegia o ponto de vista dos homens como eixo articulador do saber, sem considerar ou desvalorizando o ponto de vista das mulheres); tal androcentrismo, de acordo com Miguel Almeida (1995, p. 129), impediu que se ouvisse a voz das mulheres, mas também que se ouvisse a diversidade das vozes masculinas.

Assim, o gênero se postula como potencial alavanca das estruturas científicas existentes (sendo disponíveis a todos os empreendimentos intelectuais), a sua desconsideração significa parcializar o conhecimento ou diminuir seu potencial emancipador – que se situa principalmente no diálogo com outras posturas teóricas.

Além disso, as autoras apresentam uma distinção<sup>188</sup> entre dois tipos de objetividades: “objetividade estática” – cujo conhecimento começa pela separação entre o sujeito e o objeto – que tem sido assumido desde a ciência tradicional; e a “objetividade dinâmica” que é a utilizada nos estudos de gênero e utiliza a experiência subjetiva em prol de uma objetividade mais efetiva, onde:

o/a cientista emprega uma forma de atenção com o mundo caracterizada pelo amor e empatia, isto é, uma forma de conhecimento pela qual é consciente da conectividade com o mundo, garantindo ao mesmo tempo independência do mesmo. A objetividade dinâmica tolera a ambigüidade, a incerteza, um certo jogo entre o sujeito e o entorno e a capacidade de relacionar-se com a diferença. O reconhecimento da diferença proporciona um ponto de partida para a capacidade de relacionamento (Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi, 2000, p. 445).

Assim, a **objetividade dinâmica** une várias das observações destacadas acima: permite a não dicotomização dos conhecimentos, a união dos saberes, a transformação dos sistemas de saber e das formas de ver. Admite-se, então, a interpretação e a compreensão parcial, pois não há sujeito universal nem categorias de análise que dêem conta de toda a complexidade da vida. O objeto de pesquisa precisa ser “objeto” e “ator” ao mesmo tempo, pois são passíveis de transformação constante

---

<sup>187</sup> As autoras citam o *androcentrismo excludente* (o não acesso à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico por parte das mulheres) e o *androcentrismo incluinte* (permite o ingresso das mulheres na atividade acadêmica, mas continua desconsiderando as relações de gênero quanto à metodologia de pesquisa e conteúdo do conhecimento científico) mais comum atualmente (Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi, 2000).

<sup>188</sup> Efetuada por Evelyn Keller em *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Alfons el Magnenim (1991).



unindo a ética e a política como “pilares fundamentais para a objetividade da ciência” (Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi, 2000, p. 446).

É essa objetividade dinâmica que utilizamos ao interligar o sujeito e as condições sociais que agem sobre eles (inclusive o poder); para relacionar as fontes qualitativas (narrativas) que possibilitam que a subjetividade dos entrevistados possa surgir, com a análise dos aspectos sociais presentes nos dados quantitativos; além de pressupor a não dicotomia dos conhecimentos (principalmente não naturalizar a masculinidade e feminilidade) nem a consideração de que as nossas análises são universais, pois elas são contextuais, ou seja, espaço-temporais.

## **2 A construção da feminilidade e da masculinidade**

Como o gênero é uma construção social, um dos objetos marcados pelo gênero é o corpo humano, marcas que são efetuadas desde o nascimento pela imposição da masculinidade e da feminilidade para identificar cada sexo. Assim como nos lembra Catani (1997, p. 39):

Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais [...]. Não há apenas um conceito, mas houve e há vários conceitos de gênero, ao longo da história, em diferentes culturas e até mesmo em uma dada sociedades, no mesmo momento histórico.

Os conceitos de masculino e feminino mudam, às vezes sutilmente. Como eles são configurações de prática de gênero, eles são categoria sócio-histórica-cultural, e não só, são também biológicas, estes conceitos moram em todas estas categorias ao mesmo tempo e a pressão de cada domínio apaga as marcas próprias do outro (assim como nos descreve Connell, 1990).

Nepomuce (2005, p. 7) explica que a construção do masculino e feminino é histórica: na antiguidade o masculino era considerado o sexo único, a mulher era o masculino com imperfeições; no iluminismo o sexo passa a ser uma diferenciação radical de opostos; atualmente ser homem ou ser mulher passa por deslocamentos e desconstruções de sentidos. Mas para desconstruir a polaridade rígida de gênero ainda é

preciso compreender que cada um, masculino ou feminino, contém em si o pólo oposto, e que os gêneros se produzem nas relações intrínsecas de poder, uma construção que, de acordo com a autora, “não passa somente através dos mecanismos de repressão ou censura, mas através das práticas e relações que instituem os modos de ser e de estar no mundo”.

Essa definição social do ser homem e do ser mulher e dos seus modos próprios de ser em várias sociedades não têm se limitado a estabelecer uma diferenciação binária entre estas categorias sociais. Para Amâncio (1998, p. 87) são estabelecidas diferenciações assimétricas entre elas, ou seja, ao homem são conferidas competências que são como referente universal, enquanto que a mulher é referida como categoria específica (conforme acontece na linguagem).

Amâncio (1998, pp. 15, 28-29) considera que a discriminação tem a sua origem nesta “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres<sup>189</sup>, mas o “pensamento social” sobre a diferenciação do masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos.

E destaca um argumento importante para este estudo, a necessidade de:

salientar os processos que envolvem os diferentes significados atribuídos ao trabalho consoante o sexo dos que o desempenham e que são partilhados por ambos os sexos [...] [pois] tanto homens como mulheres participam na reprodução do sentido dos modos de ser que os diferenciam, através de padrões de comportamento que, embora aparentemente distintos, têm uma origem ideológica comum (Amâncio, 1998, pp. 29, 34).

Ou seja, não é o homem enquanto “sexo dominante” que impõe o seu pensamento sobre a mulher, os **dois sexos partilham determinados valores** (sim, a mulher também tem a sua parcela de culpa nas discriminações), as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens.

---

<sup>189</sup> Estudos estes que costumam centrar-se nas oposições binárias: biológicas, dos papéis sociais (baseadas em estereótipos), nas posições sociais na família e na sociedade.

Para a autora é importante estudar os estereótipos<sup>190</sup> que constroem o masculino e o feminino, pois normalmente os estereótipos sexuais não têm assumido a mesma funcionalidade para homens e mulheres: o estereótipo feminino normatiza os comportamentos e caracteriza as mulheres, já o estereótipo masculino além de orientar os comportamentos, distingue os indivíduos mais pela sua autonomia do que pela sua categoria de pertença. Assim, o estereótipo feminino serve para os homens identificarem as mulheres, mas para as mulheres é mais pertinente universalizá-los a fim de que mantenham um significado positivo, conforme a autora explica no trecho a seguir:

A dominância do masculino não é uma propriedade dos homens, mas é uma propriedade de concepção do seu modo de ser na medida em que se confunde com a concepção dominante de pessoa, ao nível de um modelo de comportamento. [...] em contextos públicos [...] os homens afirmam a sua distintividade [...], mas as mulheres fazem-no sob certas condições: a de que estes comportamento não implique uma ruptura com o modo de ser feminino e a de que ele não subverta a natureza da relação entre os sexos (Amâncio, 1998, p. 180).

Desta forma, os estereótipos ajudam na dominação masculina e são prejudiciais às mulheres, pois a norma é masculina, a exceção é feminina. As mulheres para serem “dominantes” têm que assumir características que são consideradas “masculinas”, assim sua feminilidade fica comprometida e isto tem consequências na vida destas. Como Torção Filho (2005, p. 145) ressalva para entender o masculino ou o feminino é preciso relacioná-lo um ao outro e para entender a ambos é necessário entender a homossexualidade, que é parte constituinte e constitutiva, da masculinidade e da feminilidade.

Os padrões de comportamento de homens e mulheres “constituem a parte mais visível de um fenómeno que o senso comum designa por diferenças entre os sexos, mas por detrás desta evidência observável esconde-se a determinação de uma ideologia

---

<sup>190</sup> O conceito de estereótipo para a autora une-se com o das representações sociais (sendo uma diferenciação da psicologia europeia/psicologia americana que criou dois conceitos), pois constituem ideologizações coletivas, abrangem conteúdos e processos (como as representações) e traduzem também um conhecimento prático e as crenças sociais (Amâncio, 1998, pp. 48-49). No entanto, como citamos anteriormente, Silva (2002) diferencia a representação do estereótipo, sendo o último uma forma de representação em que entram processos de simplificação, e centra a representação na dinâmica das relações de poder. Enfim, não há um consenso, mas preferimos utilizar a representação como um conceito mais amplo e complexo (ver capítulo 3).

que é partilhada por ambos os sexos” (Amâncio, 1998, p. 177). Uma ideologia de estereótipos que tem tido conseqüências mais fortes para as mulheres, pois, o seu sucesso numa tarefa masculina suscita impressões mais negativas do que o seu fracasso, além de ser mais fácil para a mulher obter sucesso numa atividade feminina (conforme a autora conclui com as suas investigações).

O que a autora verifica é que o senso comum procura simplesmente confirmar a hipótese da estratificação social e justificar aquilo que é incongruente com ela. O “diferente” tem maior visibilidade: um único comportamento serve para explicar e comprovar uma hipótese previamente existente do estereótipo. Essa é a base menos visível da discriminação das mulheres.

Nas explicações sobre o sucesso profissional, o homem tende a diferenciar o sucesso da mulher e do homem, já a mulher não. Ou seja, o dominante procura preservar o seu sucesso acentuando a sua diferenciação (identificando a diferença coletiva e masculinizando a mulher que ultrapassa as fronteiras), e o dominado universalizar (tentando minimizar a discriminação de que são objeto, moderando as suas aspirações, valorizando a sua especificidade coletiva e a invisibilidade individual, por fim, vendo as mulheres com sucesso como não femininas). Além disso, as mulheres tinham tendência a subestimar as suas atividades, enquanto os homens a superestimar as suas (Amâncio, 1998, p. 181). Por isso, a autora conclui que:

Homens e mulheres contribuem, embora de maneira diferente para a acentuação da diferença e do desvio das mulheres no mundo de trabalho, do mesmo modo que assumem naturalmente modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos. Mas é porque a identidade masculina e feminina se constroem na identificação com modos de ser socialmente definidos, e não simplesmente com os grupos respectivos, que a análise das suas implicações para a discriminação da mulher no trabalho não permite apontar nem culpados nem vítimas. Isto porque a objectivação da diferença é partilhada por ambos os sexos na representação da situação da mulher no trabalho.[...] [Assim] a afirmação do direito à diferença pode muito bem transformar-se na negação do direito à individualidade.

Resumindo, ambos os sexos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença entre homens e mulheres. A masculinidade e a

feminilidade são construídas na interação entre os sexos, não pelos seus pares nem por um só sexo (que seria o culpado pelas diferenças), assim não há culpados pelas desigualdades nem vítimas da mesma, tanto homens quanto mulheres podem ser vítimas nesse processo, vítimas da discriminação e da demarcação da diferença<sup>191</sup>.

As mulheres não são as únicas vítimas, nem culpadas dos sexismos, pois como Badinter (1996 p. 240) mostra ao mesmo tempo que as mulheres assumem para si os compromissos considerados femininos e até “dificultam” que os homens exerçam tais tarefas (como maternar/paternar), a maioria dos próprios homens não sente desejo nem obrigação de exercer tais tarefas, e vice-versa.

Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir desta construção do ser, questionar as relações de poder que os formulam e falar de um homem mais feminino e uma mulher mais masculina.

### **3 A masculinidade não cai do céu, ela nasce do chão**

Ao estudar os homens no magistério é necessário fazer uma análise de como são formadas as masculinidades para compreender as suas atitudes, a relação de gênero em que se encontram, as resistências ou confirmações que eles representam. Apesar de não haver um consenso entre os estudos em torno da masculinidade, estes surgem depois dos estudos feministas, com a modificação do lugar da mulher nas sociedades ocidentais e o questionamento de padrões tradicionais de masculinidade (Alves, 2005a)<sup>192</sup>.

---

<sup>191</sup> Por exemplo, Lopes (2001, p. 326) aponta entre as professoras primárias que entrevistou que a maioria define a sua identidade de gênero em função das suas relações familiares, apresentando o modelo ideal docente associado ao estereótipo de “fada do lar”: “a mulher sente orgulho em ser mais responsável pela educação dos filhos do que os homens e em “sacrificar-se” em nome do bem-estar “dos seus” e da criação de um bom ambiente familiar. Não prescinde das tarefas e das compensações inerentes a esse estereótipo, por razões em que o pessoal e o social se confundem. [...] O estereótipo acima referido parece dificultar-lhes o assumir do conflito ou até a sua identificação. Entretanto, culpabilizam-se e acusam-se pelo modo passivo e pouco inovador como desempenham o seu trabalho (sobretudo “as mais velhas”), enfatizam nesse desempenho as características positivas também enfatizadas nas relações com os filhos, ao mesmo tempo que valorizam nos homens o modo activo e inovador como desempenham o seu trabalho. Se dos homens se espera ambição e prestígio pelo trabalho, às mulheres recomenda-se um sucesso moderado”.

<sup>192</sup> Alves (2005a) cita algumas classificações dos principais estudos sobre masculinidade: “conservadora” (que considera natural que os homens sejam dominantes, provedores e protetores de mulheres), “pró-feminista” (critica a dominação masculina e o privilégio da masculinidade), “direitos do homem” (os homens são vítimas dos papéis masculinos), “espiritual” (os padrões inconscientes profundos devem ser

Badinter (1996 p. 99) nos lembra que geneticamente “é o homem que gera o homem” (pois o sexo masculino – cromossomo Y – é transmitido pelo pai) e para ela o homem tem papel importante para completar a construção da identidade masculina, processo este que é adquirido ao preço de grandes dificuldades<sup>193</sup>, pois a masculinidade tem sido definida pelo “não ser”: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras...

Cabe destacar que para a maioria das pessoas ser homem é basicamente: não ser mulher, e ter um corpo que apresenta órgãos genitais masculinos. Miguel Almeida (1995, pp. 127-128) explica que a complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social, pois “ser homem” nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas “a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionadas e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção”.

Para estudar estas questões acerca da masculinidade, recorremos a um dos principais autores sobre a masculinidade: Robert Connell. No seu livro “Masculinities”<sup>194</sup> (2005) ele teoriza a masculinidade interligada com a conceituação de gênero, ou seja, considerando os contributos dos estudos feministas. O gênero é algo tão presente que parece natural, mas envolve, na realidade, um enorme esforço social (inclusive em normatizações) para orientar o comportamento das pessoas em determinado sentido. Como destaca Arede (2006, p. 1) “não se nasce Homem, nem se é Homem”, mas torna-se homem, investindo na busca do reconhecimento da sua masculinidade.

Para Connell (1995) há uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas, onde toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens e pressiona (de várias formas e em várias

---

atualizados), “socialista” (relaciona masculinidade e os tipos de trabalho), “grupos específicos” (questiona o masculino universal e enfatiza a diversidade de grupos), “aliança com o feminismo” (reconhecendo o conceito de gênero e o valor do seu legado) ou “estudos autônomos” (que não reconhecem o legado feminista). Alves (2005a) destaca também alguns estudos que buscam as origens da masculinidade que encontram explicações na socialização (enfatizando os pares e a anti-feminilidade) e na psicanálise (enfatizando a repressão de aspectos femininos), mas são limitados porque, como Amâncio(1998) observa, não são só os homens que constroem a masculinidade, mas também as mulheres.

<sup>193</sup> A autora refere que estudos biológicos explicam que este processo seria complicado porque o homem inicialmente teria os mesmos caracteres das mulheres, além disso psicologicamente por ser gerado num corpo feminino o homem teria que lutar contra essa identidade feminina primária.

<sup>194</sup> Com primeira edição datada de 1987.

instâncias) os rapazes a agir/sentir dessa forma (e a se distanciar do comportamento feminino). A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, freqüentemente, a repressão dos seus sentimentos. Mas mesmo existindo um registro cultural de gênero, o conceito de masculinidade é recente (assim como a feminilidade). Até o século XVIII as mulheres foram vistas como seres incompletos ou inferiores, mas não como portadoras de características qualitativamente diferentes.

Algumas definições passaram a marcar a masculinidade. Connell cita as definições: “essencialistas” (definem um núcleo do masculino universal, geralmente arbitrário), “positivista” (quer definir ‘o que os homens realmente são’, usa estatísticas, mas acabam por se basear nas tipificações), “normativas” (define o que os homens deveriam ser) e “semióticas” (contrasta a masculinidade e a feminilidade, a masculinidade é a autoridade simbólica, a feminilidade é definida pela carência).

Mas para Connell (1997, p. 1) as principais correntes de investigação da masculinidade tem falhado na tentativa de produzir uma ciência a respeito dela, isto revela a impossibilidade dessa tarefa, pois o autor considera que a masculinidade não é um objeto coerente para produzir uma ciência generalizadora, mas ampliando nosso ponto de vista podemos ver a masculinidade não como um objeto fechado, mas como um aspecto de uma estrutura maior. Assim, o autor define:

Ninguna masculinidad surge, excepto en un sistema de relaciones de género.[...] En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. **La masculinidad**, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la **posición** en las relaciones de género, las **prácticas** por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los **efectos de estas prácticas** en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (1997, p. 6. Grifos nossos).

Não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das conseqüentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos

dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero, mas Connell(1997, p. 8) afirma que estas estruturas podem seguir diferentes trajetórias históricas. Por conseguinte, a masculinidade (e a feminilidade) associa-se constantemente a contradições internas e rupturas históricas.

Ao assumir que há várias masculinidades, ele cria, então, o conceito da **masculinidade hegemônica** (derivado do conceito de hegemonia Gramsciano) que representa que há uma forma de masculinidade em cada tempo-espço que tem destaque em lugar de outras. Na nossa sociedade ocidental, a masculinidade hegemônica apresenta-se como a configuração da prática genérica que encarna a resposta ao problema da legitimidade do patriarcado e garante (ou tenta garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Connell, 1997, pp. 11-12).

Algumas críticas são efetuadas à sua conceituação de masculinidade hegemônica (descritos por Alves, 2005a; Matos, 2000) de que ela seria desnecessária quando já existe um conceito de patriarcado que dá conta das masculinidades dominantes e que o conceito de hegemonia acrescentaria muito pouco, sendo necessária uma perspectiva que dê conta das variadas dinâmicas existentes ou que “destradicionalize” as masculinidades.

Contudo, Connell (1990) analisa a teoria do patriarcado e verifica que essa conceituação está longe de ser um sistema lógico bem estruturado, pois apresenta-se como uma rede de argumentos a respeito de relações entre várias coisas, que tem como escopo a extensão dessa rede de argumentos<sup>195</sup>, entretanto, esta teoria centra-se nas condições para ultrapassá-lo. Ele advoga que não é preciso uma relação “chave” do patriarcado, “central”, que organiza todo o resto. A sua unidade pode ser concebida como uma unidade composta, como o produto flutuante da historia de muitos processos, que sempre mostram alguma incoerência, algumas contradições.

A unidade no patriarcado não é uma unidade lógica, de definição, é historicamente produzida e como parte de uma luta para impor vários tipos de ordem e de unidade nas relações sociais (uma delas é a família nuclear). A dinâmica do patriarcado deve ser entendida como uma dinâmica composta, na qual interagem a

---

<sup>195</sup> Como a origem da subordinação das mulheres, as práticas culturais que a sustentam, a divisão sexual do trabalho, as estratégias dos movimentos de resistências, entre outras.



resistência ao poder, as contradições na formação da pessoa, as transformações da produção, entre outras relações (Connell, 1990, p. 92).

Defendemos, então, que o conceito de masculinidade de Connell (tanto a hegemônica como as outras possibilidades de masculinidade que veremos) é necessário para os estudos das masculinidades. Pois, como o autor afirma, este termo não é fixo e visa ir além da reprodução cultural, enfatizando o dinamismo da luta social pela liderança na mudança social, pois a masculinidade que ocupa a posição hegemônica em dado contexto, é uma posição sempre disputável. Enfim, a guerra dos sexos (entre outras lutas sociais), é o resultado de grandes desigualdades, desta forma, estudar a masculinidade precisa associar-se a assuntos de justiça social (1997, pp. 11, 17)<sup>196</sup>.

Além disso, o conceito de masculinidade hegemônica não pressupõe que os portadores mais visíveis desta masculinidade sejam as pessoas mais poderosas, pois apesar de ser correntemente aceita na sociedade, a maioria dos homens não cumprem/praticam na realidade os ditos modelos normativos (respeitam as mulheres, não usam violência, fazem parte dos afazeres domésticos), mas deseja hegemonia, pois se beneficiam das conseqüências patriarcais (obtem com a subordinação das mulheres vantagens em termos materiais, de honra, prestígio, direito a mandar, direito às melhores posições sociais). Enfim, a maioria têm uma cumplicidade com o projeto hegemônico, isto é, uma **masculinidade cúmplice**<sup>197</sup> (Connell, 1997, p. 14).

Em síntese, o gênero está imbricado em relações (e lutas) por poder: “un sistema de género donde los hombres dominan a las mujeres no puede dejar de

---

<sup>196</sup> Como explica Almeida (1995, p. 17; 242) a masculinidade é um conjunto de significados herdados do passado, exteriores às vontades individuais, assente na dicotomia masculino e feminino. Ela não é simétrica da feminilidade, pois as duas se relacionam de forma assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal que exerce sobre todos os homens um efeito controlador, mas não é atingível por praticamente nenhum homem. Ela exclui todo um campo emotivo considerado feminino, pois baseia-se na naturalização das dicotomias masculino/feminino e interfere nas práticas quotidianas, por isso os dominadores não tem complexo de culpa e os/as dominados/as resignam-se.

<sup>197</sup> Williams (1995) conclui igualmente com a sua investigação que a maior parte dos homens em profissões de mulher têm uma cumplicidade com a masculinidade hegemônica, as próprias estratégias para manter sua masculinidade nestas profissões (tentativas de se diferenciar das mulheres/feminilidade e afirmar suas diferenças, além de ocuparem postos superiores) faz com que os homens possam apoiar a masculinidade; poucos homens do seu estudo não apóiam a masculinidade hegemônica (contrariando as expectativas dominantes da sociedade de como o homem deve ser). Catani, Bueno, & Sousa (2000) também encontram em muitas das narrativas masculinas sobre a profissão docente um reforço das representações da autoridade masculina e uma associação da “vocação”/adequação das mulheres para o magistério, ressaltando qualidades “naturais” de homens para a liderança e de mulheres para a afetividade. Carvalho (1998) encontra essas e outras formas de reafirmar a masculinidade, mas também depara-se com uma tentativa de formar uma masculinidade diferente que ultrapassa a relação de feminino e mulher, que descobre que o homem também pode ser feminino.

constituir a los hombres como un grupo interesado en la conservación, y a las mujeres como un grupo interesado en el cambio” (Connell, 1997, p. 17). Por isso, como não é a única forma possível, a masculinidade hegemônica em geral recorre à autoridade (mais do que à violência direta), mas a violência<sup>198</sup> também sustenta a autoridade e mostra a imperfeição desse modelo. Deste modo, Connell (1997, pp. 14, 18), concordando com Gramsci, considera que uma hierarquia completamente legítima teria menos necessidade de intimidar.

Almeida (1995, p. 242) demonstra que o efeito principal deste sistema é o controle social, que se exerce nos homens quanto mais ele se afastarem do modelo hegemônico, o que implica um autocontrole ou vigilância “que se aplica a todos os domínios da experiência humana em interação: o modo de falar, o que se diz, o modo de usar o corpo, a roupa, as atitudes a tomar perante situações de tensão, conflito, emotividade”.

Enfim, “a **masculinidade não cai dos céus; ela é construída por práticas masculinizantes**, que estão sujeitas a provocar **resistência** [...] que são sempre incertas quanto a seu resultado. É por isso, afinal, que se tem que pôr tanto esforço nelas” (Connell, 1990, p. 90. Grifos nossos).

Ou seja, a resistência não está presente somente na feminilidade. Dentro da dominação da masculinidade hegemônica há relações de dominação e subordinação, até mesmo entre grupos de homens, como o dos homens heterossexuais sobre a subordinação dos homossexuais<sup>199</sup> (pela estigmatização, exclusão política e cultural, abuso cultural, violência, discriminação econômica e boicotes pessoais), mas esta parece ser a **masculinidade subordinada** mais evidente e mais “associada à feminilidade”<sup>200</sup>. Mas alguns homens heterossexuais são expulsos do círculo de legitimidade, também denegridos pelo vocabulário que os compara com a feminilidade.

---

<sup>198</sup> Existem principalmente dois tipos de violência: alguns usam a violência para sustentar sua dominação (ataques físicos e verbais), e sentem-se autorizados por uma ideologia de supremacia (estão exercendo um direito); outra forma é a importância da violência na política de gênero entre os homens, que pode chegar a ser uma maneira de exigir ou afirmar a masculinidade em lutas de grupo (principalmente na juventude).

<sup>199</sup> O homossexualismo é perigoso ao patriarcado até por causa da existência das instituições homosociais existentes.

<sup>200</sup> Mesmo esta masculinidade subordinada é uma forma de masculinidade, muitos tentam demarcar esta masculinidade como não subordinada, Areda (2006, pp. 2-5) demonstra que “Ser gay poderia a princípio aparecer como uma maneira de fugir da heteronormatividade; poderia, mas não é isso que tem acontecido”, pois muitos homossexuais (os “meios gays”) tentam afirmar-se constantemente como Homem, criando “discursos que façam o envolvimento erótico com outro homem aparecer como um movimento que não prejudique a sua masculinidade, ainda na busca de ser reconhecido como Homem”. Estes não tentam desconstruir a masculinidade e lutar contra ela e contra a homofobia, ao contrário

A masculinidade hegemónica na sociedade atual gera o heterocentrismo<sup>201</sup> que coloca a heterossexualidade como o normal, impondo a dualidade homem/mulher e a dominância do primeiro ao segundo. Neste sentido, como explica Badinter (1996, p. 155-157) a homofobia<sup>202</sup> acaba por servir à classificação social, à regulação e ao controle da identidade masculina, além disso também está ligada a outros medos, como o da igualdade dos sexos.

Almeida (1995, p. 60-69) refere que uma das características centrais da masculinidade hegemónica, para além da “inferioridade” das mulheres, é a homofobia. Como “a masculinidade é frágil”, a forma de agressão mais comum se faz na linguagem da homossexualidade, feminizando assim o homem, recurso que é utilizado em todas as relações competitivas e conflituosas entre homens (no trabalho, nos negócios, no jogo, entre outras). No entanto, o autor constata que no quotidiano as coisas não são tão rígidas, pois um homem pode até ter certos comportamentos, emoções ou actividades “femininas” e vice-versa. Não pode é possuí-las ou exercê-las exclusivamente, o que o remeteria para a anormalidade.

Além disso, outra forma de masculinidade subordinada pode estar associada à raça (que Connell denomina de **masculinidade marginalizada**), pois a masculinidade está inserida em contextos sociais mais amplos, em que a classe e a raça também estão presentes. Neste sentido, as masculinidades negras jogam papéis simbólicos para a construção branca de gênero. Mas nestas dinâmicas podem existir exceções. Até porque, como veremos, as dinâmicas se modificam:

---

tentam encaixar-se na moral da masculinidade (o que torna necessário um empenho em discursos de construção simbólica que se expurgue o “feminino” de seus atos e de suas subjetividades). Continua havendo um discurso misógino que cria, até nos relacionamentos mais íntimos, barreiras identitárias intransponíveis e inegociáveis: “afirma-se como não-outro, mostrando que se é ativamente feminino e não um outro feminilizado”. A “busca continua a mesma – não ser o outro. Esse exemplo ajuda a mostrar como o gênero antes de uma estrutura rígida é um discurso que se apropria de atos e relações criativamente dando uma inteligibilidade masculina a relações mais múltiplas possíveis”.

<sup>201</sup> Como explica Welzer-Lang (2001, pp. 465-468), este paradigma opõe homo/hetero, homem/ mulher, e fazem com que estes pares só adquiram sentido quando tomados juntos. O surgimento da *scientia sexualis* (Foucault, 1988a) contribuiu para impor nos homens um quadro heterossexual apresentado como uma forma natural de sexualidade (a categoria “homossexual”, não a sua prática, é recente, proveniente da designação de uma categoria desviante pelas ciências médicas, que cria também o seu corolário: a heterossexualidade). O heterocentrismo está presente tanto no senso comum como prevalece nas análises das ciências sociais, poucas vezes como um “heterocentrismo diferencialista”, uma tolerância opressiva, “que aceita o fato de que existam seres diferentes, os/as homossexuais, e, por consequência, é normal, progressista, lhes dar alguns direitos” (os debates sobre a homoparentalidade mostram seus limites objetivos). Contestando estes paradigmas encontramos os estudos feministas que privilegiam a análise da dominação masculina e os estudos que põem em suspeição o quadro heterossexuado da normatividade masculina (como os trabalhos de Foucault).

<sup>202</sup> Analisaremos melhor esta questão no capítulo X.

A historicidade acarreta um processo histórico, uma dinâmica social. A biologia entra na constituição das principais categorias do patriarcado; mas elas entram numa dinâmica social. [...] temos uma dinâmica social que incorpora, usa, e transforma a diferenciação biológica. [...] a mesma diferenciação biológica é produzida de novo em cada geração [...] o “material” biológico encontra não um mundo natural constante, mas as situações humanas novas produzidas a partir da rodada anterior de encontros. Assim, a mudança histórica no patriarcado é não apenas possível, mas inevitável (Connell, 1990, p. 91).

Assim como a história interage com a biologia em uma dinâmica constante em que um modifica o outro, a modificação do patriarcado (da hegemonia) é inevitável. Por isso Connell (1997, pp. 14, 16) esclarece que não há um caráter fixo na sua definição, somente configurações de práticas geradas de situações particulares, em uma estrutura cambiante de relações. Toda a teoria da masculinidade deve dar conta deste processo de transformação. Não adianta só reconhecer que há múltiplas masculinidades, temos que examinar as relações entre elas, inclusive as de classe e raça, também temos que reconhecer o gênero ao mesmo tempo como um produto e como um produtor da história. O que não significa que as relações de gênero sejam débeis e triviais, mas que elas se formam e transformam no tempo inseridas na ação social. Enfim:

Enfatizo que la masculinidad hegemónica encarna una estrategia corrientemente aceptada. Cuando cambien las condiciones de resistencia del patriarcado, estarán corroídas las bases para el dominio de una masculinidad particular. Grupos nuevos pueden cuestionar las viejas soluciones y construir una nueva hegemonía. La dominación de cualquier grupo de hombres puede ser desafiada por las mujeres. Entonces, la hegemonía es una relación históricamente móvil. Su flujo y reflujo constituyen elementos importantes del cuadro sobre la masculinidad que propongo (Connell, 1997, p. 12).

Por conseguinte, as masculinidades são fluídas como as relações de gênero, a resistência pode ser exercida por novos grupos de homens e/ou de mulheres. A hegemonia patriarcal não é eterna, é historicamente móvel, mas temos que estar atentos, pois, como vimos nas análises de Scott, as modificações podem não significar igualdade. Amâncio (2004, p. 27) indica que:

Romper com a masculinidade cúmplice, contestando a masculinidade, como parte integrante de uma estrutura global de poder, e as diferenças entre sexos e sexualidades que lhe dão sentido, é uma condição indispensável para uma sociedade mais justa, onde homens e mulheres possam viver, em liberdade, a sua diversidade.

Connell (1997, pp. 19-20) destaca ainda que, conforme muitos autores sublimam, estamos diante a uma tendência de crise atual, mas não diante uma crise de masculinidade<sup>203</sup>, pois só podemos falar de uma crise de gênero como um todo, onde tanto as “relações de poder” mostram tendências de crises (com a emancipação das mulheres), como as “relações de produção” (com uma participação maior das mulheres) e as “relações de cathexis” (o homossexualismo e a ampla demanda das mulheres pelo prazer/controlar sobre seus corpos, estas “liberdades sexuais” têm afetado tanto a prática heterossexual como a homossexual). Então, completa:

Las profundas transformaciones ocurridas en las relaciones de género en el mundo, producen a su vez cambios ferozmente complejos en las condiciones de la práctica a la que deben adherir tanto hombres como mujeres. Nadie es un espectador inocente en este escenario de cambio. Estamos todos comprometidos en construir un mundo de relaciones de género. Cómo se hace, qué estrategias adoptan grupos diferentes, y con qué efectos son asuntos políticos. Los hombres, tanto como las mujeres, están encadenados a los modelos de género que han heredado. Además, los hombres pueden realizar opciones políticas para un mundo nuevo de relaciones de género. No obstante, esas opciones se realizan siempre en circunstancias sociales concretas, lo cual limita lo que se puede intentar; y los resultados no son fácilmente controlables (1997, p. 21).

As transformações ocorridas nas relações de gênero afetam a todos, pois todos estão envolvidos na sua construção, apesar de estarmos envolvidos nos modelos que herdamos, podemos realizar opções que levem a novas relações de gênero, mas não podemos esquecer dos contextos a que estamos interligados. Em outro artigo Connell

---

<sup>203</sup> Pois crise pressupõem um sistema coerente e a masculinidade não é um sistema nesse sentido, é uma configuração de prática dentro de um sistema de relações de gênero, falar de crise de masculinidade abrange uma tentativa de restaurar uma masculinidade dominante (Connell, 1997). Amâncio (2004) descreve alguns estudos que assumem esta perspectiva de restaurar uma masculinidade dominante.

(1995) afirma que a posição dominante dos homens na ordem de gênero tem um custo material, e não podemos subestimar a dimensão desse custo, pois não é fácil para os homens (nem para as mulheres) romper seus papéis sexuais rígidos.

Louro lembra que a masculinidade é vigiada constantemente e passa por um processo de masculinização (não pode chorar, não pode aproximar fisicamente de outros homens, não pode trocar confidências, tem que ter uma rigidez, não pode ter afeto), assim “pouco importa sob quais bases foi fundada esta representação; o que importa é que ela teve e ainda tem efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos” (2000, p. 53).

Neste sentido, Connell (1990, p. 91) explica que “as construções sociais complexas, tais como a masculinidade hegemônica, estão literalmente corporificadas no processo de formação pessoal [...]. As pessoas realmente sentem de forma diferente”.

Enfim, a masculinidade não cai dos céus. Queremos complementar esta frase metafórica de Connell (1990, p. 90) dizendo que a masculinidade nasce do **chão**, que significa o contexto social, biológico, cultural e histórico onde o homem se insere, contexto em que a família, a escola e o trabalho têm se marcado como instituições principais na formação dos gêneros.

#### **4 Feminização nas profissões**

As consequências das relações desiguais de gênero são várias e espalham-se por várias instituições, locais, inclusive na própria subjetividade de cada um. Um exemplo bem nítido dos efeitos das desigualdades de gênero situa-se na “escolha” efetuada pelas mulheres de profissões e ocupações “tradicionalmente femininas” (geralmente pouco prestigiadas e mal remuneradas). Estas profissões que na “esfera pública” foram definidas, através de um processo historicamente construído, como “apropriadas” à “natureza feminina” ou ao “papel social das mulheres” são também chamadas de “trabalho de mulher” (women’s work) (Araújo, 2000; Williams, 1995).

Vários autores demarcam esta diferença nas ocupações. De acordo com Rêgo (2004, p. 49) as atividades mais segregadas por sexo em Portugal são: a política, a saúde, ação social, a educação com maioria absoluta de mulheres (desde 70% até mais de 90%) e a pesca, construção e extração, com maioria de homens (mais de 90%). Dados parecidos são encontrados no Brasil por Bruschini et al. (2002), onde as

mulheres estão em maior porcentagem nos setores da educação, saúde e serviços pessoais e os homens na agropecuária, extração, pesca e nas indústrias. Além disso, as mulheres saem em desvantagem na posição nas ocupações<sup>204</sup>.

As maiores discrepâncias aparecem nos rendimentos, pois, apesar da igualdade salarial (garantida principalmente na administração pública e abominada socialmente), a média salarial das mulheres é menor do que a dos homens (em Portugal recebem na média 23,3% menos do que os homens), independentemente do setor de atividade econômica em que trabalhem<sup>205</sup> e da posição no emprego. Até nos ramos feminizados (da educação, saúde e serviços pessoais) encontra-se uma maior proporção de homens com rendimentos superiores. Isso pode ser explicado pela maior quantidade de mulheres com idades inferiores aos homens e pela menor representatividade em quadros dirigentes, superiores e áreas com melhores salários (ver dados apresentados por Bruschini, Lombardi, Mercado, & Bizzochi, 2002; Rêgo, 2004, pp. 45-50).

Tanto no Brasil quanto em Portugal o mercado de trabalho compensa de modo desigual o investimento das mulheres e dos homens na sua própria educação, com prejuízo para as mulheres. Em Portugal Rêgo (2004) mostra que as mulheres obtêm os melhores índices de sucesso escolar, mas os indicadores do emprego (como taxas de emprego e de desemprego), do mercado de trabalho (como os salários, e as posições nas ocupações) e a duração da jornada de trabalho são estruturalmente desfavoráveis às mulheres. No Brasil Bruschini et al. (2002) afirmam que obter escolaridade maior não significa para as mulheres maiores as chances de obter melhores rendimentos<sup>206</sup>.

As diferenças e a transformação das profissões em “tradicionalmente femininas”, também denominada **feminização das profissões**, são analisada na literatura, Yannoulas destaca dois significados que aparecem nestas explicações:

**Significado quantitativo ou feminilização:** refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino, na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos.

---

<sup>204</sup> No Brasil elas são 92,9 dos trabalhadores domésticos, 69,6% das pessoas que só trabalham para consumo próprio, 54,8% dos sem rendimento, e somente 35,8% dos empregados, 30% dos trabalhadores por conta própria/autônomos e 25,9% dos empregadores. Dentro destas posições a maioria concentra-se nas menores classes de rendimento mensal (ver tabela "distribuição dos ocupados no trabalho principal, por sexo e posição na ocupação", in: Bruschini, Lombardi, Mercado, & Bizzochi, 2002).

<sup>205</sup> Ver também a tabela “rendimentos dos ocupados por sexo e setores de atividade” (Bruschini, Lombardi, Mercado, & Bizzochi, 2002). Contudo, outra tabela (distribuição dos ocupados por sexo e faixas de rendimento) mostra que esta diferenciação de rendimento tem baixado desde a década de 1970.

<sup>206</sup> Ver tabela das autoras “distribuição dos ocupados segundo anos de estudo e classes de rendimentos”.

**Significado qualitativo ou feminização:** alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio da análise do discurso (2001, p. 74).

A maioria dos estudos sobre a feminização relaciona a feminilização (transformação quantitativa de mulheres na profissão) com a feminização (transformação qualitativa), ou seja, à medida que aumenta a presença feminina, diminuem as remunerações, a necessidade de qualificação<sup>207</sup> e o prestígio social da profissão. Até porque as tarefas concebidas como femininas vinculam-se (em geral) às relações interpessoais e afetividade, mais do que com a produção de bens, separando simbolicamente as mulheres e o dinheiro, o que refletiria na baixa remuneração das ocupações tipicamente femininas concentradas principalmente em certos setores (como o setor de serviços) e menos em outros (como a estrutura produtiva), o que reflete geralmente em desvantagens em relação a salário e condições de trabalho (Yannoulas, 2001, pp. 74-76).

Araújo (2000, pp. 57-65) no seu célebre estudo sobre as pioneiras na educação em Portugal, cita algumas formas de abordagem da feminização nas investigações:

- **A feminização como trabalho barato e submisso** – que explica que a entrada da mulher fez com que o ensino perdesse estatuto, onde a necessidade do Estado com a contratação de mulheres (mais baratas e submissas) é uma explicação funcional que dá ao sistema a resposta que requeria. A autora critica a adoção pura e simples dessa perspectiva por omitir as condições a que a feminização teve lugar (as idéias de feminilidade e os trabalhos apropriados para mulher), e de que o ensino pôde ser uma das poucas oportunidades de independência e autonomia das mulheres.
- **Inter-relação entre feminização e proletarização** – a feminização ocorre ao mesmo tempo da desqualificação de um trabalho, o aumento da supervisão e o controle; não se considera que a causa da proletarização é a entrada da mulher

---

<sup>207</sup> Entretanto, vários estudos de gênero destacam que *a escolaridade não constitui um fator que permita às mulheres o acesso a postos de trabalho de igual qualidade ou remuneração que os obtidos pelos homens* (S. Yannoulas, 2001, p. 78), pois o aumento da escolaridade feminina apontado em várias estatísticas não significa igualdade no mercado de trabalho.



nas ocupações, mas que esta relação se deu no contexto das relações patriarcais e o capitalismo.

- **O sistema educativo é uma construção social (em que o Estado não está no centro)** – enfatiza a divisão sexual do trabalho anterior à emergência dos sistemas educativos, combinada com a existência de divisões de gênero no emprego. Enaltece também questões financeiras de existência (ou não) de outros empregos melhores remunerados para os homens que os distanciaram da profissão. Acentua o papel desempenhado pelas ideologias para a compreensão do desenvolvimento da feminização do ensino, como a de que ensinar podia ser modelado sobre as atitudes maternas. Araújo destaca que devemos tomar cuidado para não apoiar concepções normativas e deterministas acerca da natureza humana e da socialização.
- **Relação do Estado com a feminização do ensino** – analisa a construção ideológica do ensinar como trabalho de mulheres (como o maternalismo) com as intervenções de políticos e educadores na educação. Associa as necessidades estatais de redução de custo para expandir a educação, o aparecimento da mão-de-obra barata das mulheres como uma das formas de redução, a existência de uma divisão sexual do trabalho anterior à entrada da mulher (de ideologias que reforçavam esse elo), mas salientam os constrangimentos das mulheres no ensino, as resistências que temiam a entrada das mulheres (e as mudanças que isso representaria). Assim, entende as políticas de Estado como um processo conflitual.

Araújo (2000, pp. 65-66) destaca, então, a interligação da feminização com a teoria dos problemas centrais do Estado e enfatiza as tensões entre os vários problemas que confrontam o Estado. Um dos problemas pode ser o da “acumulação” (que pode associar a necessidade de força de trabalho mais barata com o mínimo necessário de qualificação); o problema da “legitimação” (alguns consideravam que lhes faltava capacidade/inteligência para tal e as políticas às vezes eram contraditórias); as ideologias (como o maternalismo) que são utilizadas e divulgadas para legitimar a entrada das mulheres no ensino; a necessidade e cobrança para oferecer a educação a todos; as tensões com o paternalismo; a necessidade da mulher continuar nos trabalhos domésticos; entre outras, que não foram mais fortes e visíveis por causa da feminização do ensino e sua construção incorporando qualidades femininas.

Williams (1995), na sua investigação sobre os homens em “ocupações femininas” nos E.U.A. (professores primários, enfermeiros, bibliotecários e assistentes sociais), também associa vários aspectos que aconteceram para que certos ofícios transformassem em “trabalho de mulher”, aumentando o número de mulheres e afastando os homens das mesmas:

- **Fatores demográficos** – por exemplo, a saída dos homens para a guerra, mesmo com o seu retorno havia a necessidade de ocupar esses trabalhos;
- **Fatores econômicos** (menor custo para contratar mulheres) justificados com novos discursos para que a entrada da mulher fosse permitida – os defensores da contratação de mulheres nessas profissões com baixo ordenado insistem que a mulher pode receber muito menos porque ela simplesmente não precisa de um alto ordenado. A ideologia da domesticidade atrela-se com os incentivos a pagar menos às mulheres. Estes argumentos são utilizados (até por mulheres) para justificar a abertura de cursos de formação para as mulheres;
- **Queda dos salários e aumento da supervisão e o controle** – posteriormente à entrada das mulheres nestas profissões, as lutas por igualdade de salário acabam por reduzir ainda mais os salários, alguns lugares chegam a nivelar os salários pelos salários femininos (os menores), o que gerou insatisfação dos homens (que usavam discursos para justificar a sua necessidade nestas profissões<sup>208</sup>) assim estatisticamente diminui-se ainda mais a contratação dos homens nas hierarquias menores e aumentam o seu acesso aos cargos superiores, ainda justificado por ideologias da domesticidade (a mulher é frágil, paciente e não tem competência para as áreas administrativas, de comando, de autoridade).
- **Um distanciamento progressivo, ainda atual, dos homens destas profissões** – desmotivados pelos baixos salários, porque as profissões são estereotipadas como ruins e relacionadas com a identificação feminina do trabalho, por causa da desaprovação social que coloca em questão a masculinidade quando homens mostram interesse por atividades femininas, entre outros motivos que continuam fazendo com que os homens não optem ou saiam destas profissões.

---

<sup>208</sup> Como o de que era interesse dos homens, crianças e das mulheres que existisse diferenças salariais, pois era necessário colocar modelos nas escolas, ter um ensino de alta qualidade, e por ser necessário baixos salários às mulheres para elas quisessem casar.

Apesar destes fatores, Williams (1995, p. 64) destaca a extrema maleabilidade de gênero, pois aconteceram mudanças históricas na definição dessas ocupações como “trabalhos de mulher” (eram inicialmente masculina), os trabalhos que são tipificados como masculino, em um tempo, são considerados femininos em outro, dependendo do sexo que é predominantemente engajado na ocupação. Por isso, destacamos que a mudança pode ser difícil, mas não pode ser considerada impossível.

### **5 Estratégias para “desfeminizar” as profissões**

Williams (1995, pp. 48-49) identifica nas entrevistas da sua investigação que os “trabalhos de mulher” não atraem os homens, principalmente porque estes têm melhores opções de trabalhos com pagamentos superiores – a questão salarial é muito importante por causa das pressões sociais de sustento das famílias pelos homens (o que causa expectativas nos mesmos). A culpabilização das mulheres, ou da sociedade que desvaloriza a mulher pelos baixos salários nos “trabalhos de mulher”, faz com que os esforços direcionados à “profissionalização” efetuados pelos líderes nestas profissões conduzam a um chamado da participação masculina nestas ocupações e a uma “ressocialização masculina” da mulher empregada nestes trabalhos.

Yannoulas critica as estratégias que estimulam as mulheres para ingressarem em ocupações tradicionalmente masculinas e de homens em profissões tradicionalmente femininas, pois estas propostas (além de não terem muito efeito) não consideram “as necessidades, saberes e habilidades de cada pessoa, ou os obstáculos culturais que deverão enfrentar, individualmente” (2001, p. 82).

Algumas das tentativas de recrutar homens para estas profissões utilizam os seguintes estereótipos: de que o homem é necessário para providenciar aos garotos uma “imagem masculina/função paterna”, para reagir com situações violentas, para trazer habilidades técnicas. Diante destes esforços, nem sempre advogar a entrada de homens nestas profissões significa trocar as distinções tradicionais de gênero, pois para Williams (1995, pp. 155-156) a utilização dos estereótipos para justificar o recrutamento de mais homens, ironicamente, pode perpetuar a desigualdade de gênero e não aumentar a igualdade.

A entrada da mulher em atividades masculinas por si só também não é considerada por Amâncio (1998, p. 73) como “geradora de mudança nos juízos e

representações sobre a sua categoria, mas pode até, e, certas circunstâncias, contribuir para a consolidação dos que já existem”, até porque o seu destaque provoca dificuldades no seu comportamento, com maiores exigências e expectativas, e muitas vezes muda a estimativa de salário e de estatuto profissional.

Apesar desta entrada ser acompanhada por alguns ajustes na definição dos papéis sexuais, Amâncio considera que “esses ajustamentos são mais notórios na esfera pública do que na esfera privada [...], a multiplicidade de papéis não tem as mesmas conseqüências para homens e mulheres, porque as mulheres são muito mais solicitadas pelos membros da família e dedicam-lhes muito mais tempo, sejam elas domésticas ou trabalhadoras” (1998, p. 73).

Como a identificação feminina das profissões feminizadas é a maior barreira para os homens não considerarem estas carreiras (o que Williams concorda), outra estratégia é aumentar a visibilidade de homens apropriadamente masculinos nos retratos da mídia popular sobre estas profissões, e tornar as mulheres mais masculinas. Mas fazer destas ocupações mais masculinas (exaltando habilidades consideradas “masculinas” como necessárias ao trabalho) pode aumentar as vantagens que os homens já têm (continuando a estar nas posições mais elevadas, reproduzindo a hierarquia de gênero dentro dessas profissões). A mulher teria que se adequar ao modelo masculino, o que também significa uma desvalorização do feminino e uma “masculinização” (Williams, 1995, p. 167).

Amâncio (1998, pp. 73, 86) também acredita que masculinizar as mulheres não seja uma estratégia suficiente, pois as profissões mais “femininas” tendem a ser desvalorizadas numa escala de prestígio (o trabalho parece não ter o mesmo significado quando é desempenhado por homens ou por mulheres), assim, o senso comum estabelece associação entre masculinização e prestígio social. Além do fato que o desvio das normas comportamentais definidas pelos estereótipos feminino é negativo para a mulher (ela fica estereotipada com traços negativos masculinos), mesmo sendo este desvio necessário para o desenvolvimento de um comportamento autônomo.

Marques (2004) também demonstra que a masculinização da mulher é uma estratégia utilizada em outras profissões não feminizadas, onde é esperado que as mulheres adquiram certos atributos de uma representação da masculinidade hegemônica na profissão, pois o padrão baseia-se em características vinculadas à masculinidade. Fazer isto, pelo contrário, reafirma a dominação masculina, a ausência de contribuição

feminina para a identidade da profissão, desta forma, a não acentuação e/ou ocultação dos traços da feminilidade faz parte das estratégias de inclusão das mulheres, num universo marcado pela masculinidade, que não lhe fornece benefícios só dificuldades (todos os discursos sobre o trabalho em geral fazem com que a mulher não assuma postos superiores: ela precisa de tempo para as tarefas domésticas, o sucesso profissional significa o fracasso emocional, entre outros).

Outra estratégia seria feminizar os homens. Como as mulheres têm sido chamadas há anos a se tornarem mais “masculinas para suceder no “mundo dos homens” parece razoável para Williams (1995, pp. 167-168) encorajar os homens a tornarem-se mais femininos e ensinar-lhes valores e qualidades tipicamente associadas com as mulheres, o que, se fosse efetivado, poderia atrair os homens às profissões femininas. Mas tornar os homens “mais femininos” requer uma radical transformação da sociedade e da “masculinidade” (pois os homens que mudam a sua masculinidade são freqüentemente estigmatizados). Além disso, há o perigo de reproduzir a hierarquia de gênero, porque quando um homem tem qualidades “mais femininas” (como paciência, sensibilidade), recebe atenção/elogios nos trabalhos “femininos”, e torna mais fácil o seu reconhecimento.

Yannoulas (2001, pp. 83, 95) critica também as propostas que exaltam as qualidades femininas, pois estas geralmente encobrem novas formas de discriminação, reforça estereótipos e usa-os para justificar o uso da mão-de-obra feminina como eficiente. Temos que tomar cuidado com a valorização dos saberes e fazeres femininos, pois esta valorização se funda no amor (e o amor não entende de dinheiro nem de privilégios). Ou seja, como dissemos em trabalho anterior, o amor pela profissão não deve ser “cego”, não deve impedir de ver as imposições sociais, nem de lutar por melhores condições (Rabelo, 2004).

Williams (1995, pp. 160-161) analisa que as estratégias que visam o aumento do estatuto e dos salários com o recrutamento dos homens nos “trabalhos de mulheres” são ingênuas, porque só seriam efetivadas se pagasse mais aos homens para retê-los e, longe de eliminar a causa do baixo pagamento e status destas profissões, esta estratégia reproduziria a desvalorização cultural geral das mulheres (e alta valorização dos homens).

Todo o esforço verdadeiramente transformativo para aumentar a apelação sócio-econômica destas profissões teria que envolver uma grande valorização das

mulheres na sociedade e reivindicações de igualdade de reconhecimento dos homens e das mulheres a um salário digno, enfim: “The changes I advocate for the “women’s professions” must be applied to the job market in general in order to achieve economic equality for women. In my view, all organizations must be restructured to place equal value on so-called masculine and feminine characteristics” (Williams, 1995, p. 185). Ou seja, não é o simples fato de “desfeminizar” as profissões feminizadas que traria uma igualdade profissional, mas a revalorização no mercado de trabalho em geral (e na sociedade) dos aspectos considerados femininos e masculinos nas profissões, onde ambos são importantes e devem ser integrados.

Assim, conforme Amâncio (1998, pp. 31-32) destaca, precisamos nos distanciar da “tentação de querer ensinar as pessoas a pensar” (os homens a não serem preconceituosas e as mulheres a confiarem em si), de buscar bodes espiatórios (homens ou as mulheres), de tentar combater os estereótipos (por exemplo inserindo mulheres em profissões masculinas e de que o sexo se torne uma categoria neutra), de tentar revalorizar as características femininas, de propor soluções sócio-econômicas.

Estas estratégias podem ignorar os aspectos menos visíveis das relações de gênero como: a instabilidade histórica da posição das mulheres no mundo de trabalho, os efeitos de um processo de significação social que se traduz na desqualificação do trabalho das mulheres enquanto categoria social e no diferente posicionamento dos sexos numa sociedade que continua a valorizar assimetricamente os papéis profissional e familiar (Amâncio, 1998).

Yannoulas também indica estratégias que envolvem a promoção de igualdade de oportunidades para as mulheres, planejando, executando e avaliando ações para abrir ou ampliar o leque de oportunidades laborais para as mulheres e as que postulam a necessidade de cursos visando o empoderamento ou “tomada de consciência”. Ela afirma, entretanto, que as escolhas devem ser pessoais, mas que elas devem estar mais disponíveis às mulheres:

É necessário destacar a legitimidade da escolha das mulheres que, conscientemente, preferem ser donas de casa ou profissionais em áreas femininas por tradição, no caso em que a escolha é verdadeira. Dito de outra forma, quando se baseia no conhecimento de toda a gama de oportunidade e possibilidades de desenvolvimento pessoal inerentes a uma profissão ou ocupação. O que se discute

é a restrição das possibilidades oferecidas/percebidas pelas mulheres e não as escolhas baseadas na liberdade pessoal (Yannoulas, 2001, p. 75).

Concordamos que as escolhas devem ser mais efetuadas na liberdade pessoal e que as possibilidades são restritas às mulheres, mas não só a elas, os homens sofrem discriminação em “trabalhos de mulher” e deixam de entrar nessas profissões também por falta “do conhecimento de toda a gama de oportunidade e possibilidades de desenvolvimento pessoal inerentes a uma profissão ou ocupação” (além da baixa remuneração e dos estereótipos que envolvem os “trabalhos de mulher”). Por isso o que discutimos não é somente a restrição das possibilidades oferecidas/percebidas, mas também as discriminações/estereótipos, a falta de divulgação dessas profissões aos homens, a baixa remuneração e reconhecimento.

Apesar destas estratégias de recrutamento<sup>209</sup>, ainda são poucos os homens empregados nessas ocupações e muitos os que ocupam as melhores posições nos trabalhos. Ou seja, como analisa Willians (1995, p. 49), as diferenças de gênero podem ser uma “ficção ideológica”, mas elas têm conseqüências bem reais e materiais.

Um dos espaços onde essas conseqüências e a construção das diferenças é feita é na escola, pois esta é um dos lugares primordiais de socialização, ou seja, um *locus* para formação de meninos e meninas (um espaço generificado), muito atravessado pelas representações de gênero que se preocupam na formação de crianças em homens e mulheres “verdadeiros”, ou seja, de acordo com as formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade (Louro, 2000).

Inicialmente a escola foi espaço somente masculino, com professores e alunos deste sexo, mas teve que absorver também as mulheres. Mas essa inserção não representou que a escola passasse a ser espaço de igualdade de gênero, ao contrário, esta continuou a ser uma instância que produz diferenças, pois continuou a dividir os que lá estavam, hierarquizando e classificando. Enfim, mesmo quando incorporou as minorias (mulheres, negros e pobres) fez de modo a garantir as diferenças (Louro, 2000).

Veremos no capítulo posterior que a história (passada e presente) e a construção da atividade docente devem ser analisadas através das relações de gênero, principalmente porque esta é uma ocupação cada vez mais construída por elementos femininos a nível das práticas da sala de aula, não só estatisticamente como também na

---

<sup>209</sup> Mais efetuadas nos EUA nas décadas de 1960 e 1970 (Williams, 1995).

forma como é apreendido, corporizando atributos “femininos” (Araújo, 1993). Mas a importância dos aspectos de gênero nos estudos sobre a educação vão além da feminização do magistério e incorporam a própria construção dos indivíduos generificados.

Assim como Abranches e Carvalho observam a escola é a instituição em que a reflexão/intervenção sobre o gênero e a linguagem sexista se deve processar, pois o principal meio pelo qual a aprendizagem se efetua é a linguagem e, de uma forma geral, “as linguagens que a escola vai contribuir para legitimar continuam a silenciar e estereotipar grupos sociais que são remetidos à condição de objetos e não de sujeitos de representação e cujas linguagens são sistematicamente derogadas” (2000, p. 7).

Além disso, não só a linguagem necessita ser alvo de questionamentos na escola, mas os próprios estereótipos e representações que nela são divulgadas, inclusive no próprio currículo. Os professores precisam, então, refletir e proporcionar reflexão sobre as desigualdades dos gêneros presentes na linguagem, nas ocupações, nas famílias e em toda a sociedade.



## **Capítulo V**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL E EM PORTUGAL**

*Vimos a um mundo que já estava inventado, do qual não assistimos ao começo – pegamos o bonde andando e, não raro, perdemos o bonde (dizem) da história – mas sobre ele temos responsabilidade. Essa responsabilidade nos vem de uma herança que foi precedida por um testamento: tradição e passado. Sabemos quem somos? É dessa responsabilidade que nos diz a história, um passado ao qual aderimos ou não. Cada decisão – essa a que agora somos todos convocados a tomar ou a que tomaram nossos antepassados – está prenhe de conseqüências, algumas delas recaindo sobre as nossas próprias peles ou daqueles que nos são muito próximos.*

*(Lopes, Faria Filho, & Veiga, 2000, pp. 15-16)*



Pegamos o “bonde” da história andando. No trajeto deste bonde, onde podem ocorrer solavancos e acidentes, somos, ao mesmo tempo, passageiros e condutores. Podemos sentar nos nossos bancos e tentar ser simples passageiros, porém apenas a nossa presença já faz com que o bonde ande diferente; para tentar ajudar na condução deste bonde precisamos conhecer o seu percurso e o seu funcionamento antes da nossa entrada no mesmo. Isto não significa que o controlamos, mas que temos também responsabilidade sobre ele (o bonde/história). Como nos mostra a epígrafe, herdamos este “bonde” e as ações nele têm conseqüências que, inclusive, podem recair sobre as “nossas peles” ou daqueles que nos são muito próximos.

Sabemos quem somos? O conhecimento do nosso passado pode nos ensinar muito de ações e conseqüências e sobre a quais ações e conseqüências queremos aderir ou não. Não temos a ingenuidade de achar que toda causa tem uma conseqüência determinada, nem que determinada conseqüência é previsível, sabemos que todas elas dependem de uma complexidade de fatores e de outras ações, como Nóvoa (1991, p. 61) ressalva “O passado é o que foi, mas não voltará a ser. O passado serve para compreender o presente, não para se reproduzir nele”, portanto o passado ajuda-nos a compreender o presente, mas ele não vai voltar (ter uma nostalgia desse passado de nada adianta); porém podemos aprender com o acontecido e tentar não cometer os “mesmos erros”<sup>210</sup> (pelo menos que cometamos outros).

É esse pensamento que nos move nesse capítulo: tentar compreender a história de como o magistério primário se feminizou e de como os homens o abandonaram, para depois poder analisar algumas conseqüências atuais destas ações nas representações dos professores/as. Entretanto, apesar de visar os estudos genealógicos, não temos a pretensão neste capítulo de traçar esta genealogia no seu sentido mais estrito<sup>211</sup>, antes, desejamos apenas apresentar um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação (as bibliografias já produzidas sobre o assunto) que nos apoiarão na nossa busca.

Sabemos que, como Nóvoa e Catani (2000, pp. 1-2) nos apontam, os estudos comparativos não podem limitar-se a constatar o que ocorre em cada país, apontando similaridades e diferenças, pois para compreender o outro é preciso efetuar uma história de sentidos (e não um arranjo sistematizado de fatos), perceber os sentidos

---

<sup>210</sup> A própria definição de erro é totalmente contextual.

<sup>211</sup> De acordo com as indicações de Foucault (1979). Até gostaríamos de traçá-la, mas como não é nosso objetivo principal, teremos que deixar para um próximo trabalho para não nos estendermos muito.

que as diferentes comunidades dão às suas ações para construir/reconstruir o mundo, assim como os discursos (nunca dissociados dos poderes) que alimentam lógicas de discriminação e/ou dependência, que constroem maneiras de pensar e de agir.

Contudo, Madeira (2006, pp. 39-40; 46) demarca que a mudança dos nossos paradigmas não se tem demonstrado tarefa fácil, pois é preciso converter o olhar<sup>212</sup> auto-referenciado da investigação comparada em educação em um conjunto de propostas capazes de integrar as experiências, os sentidos e as sensibilidades do outro num mesmo plano de análise, refletindo sobre as condições sobre as quais é possível construir um programa de trabalho acerca da educação, duplamente referido à comparação histórica e ao espaço ocupado por uma mesma língua<sup>213</sup>. Temos que rever os conceitos (de aluno, de professor, de cultura escolar) e considerar que tratamos de “outra escola” em um contexto espaço-temporal diferente.

Sabemos destas dificuldades e tentamos nos desviar delas elegendo bibliografias de ambos os países que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas (fontes orais, fontes oficiais, fontes literárias de vários tipos...), que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos (não só os preponderantes, mas também os que foram silenciados). Como complemento buscamos algumas fontes oficiais e dados estatísticos, porém sabemos que os números podem conter erros e falsear dados, como nos indica Sousa (2006, p. 6482) as estatísticas são um cálculo entre outros, são imagens de síntese, que precisam ser analisadas frente a outras fontes. Estamos cientes de que apresentamos apenas um indicativo (imprescindível para esta tese) dos principais aspectos levantados no Brasil e em Portugal sobre esta temática, mas tendo o cuidado de tentar compreender os sentidos históricos que foram dados por cada país, em cada momento. No entanto, não localizaremos uma essência para os acontecimentos, preferimos diagnosticar os discursos que circulavam e a preponderância de algumas representações sobre outras.

---

<sup>212</sup> Mesmo no Brasil esta auto-referência tendia/tende a valorizar o olhar eurocentrado – às vezes erroneamente entendido ou aplicado sem pensar nas singularidades locais – estimando o de fora em detrimento do nacional. Madeira (2006) destaca que para ultrapassar este olhar, e os impasses que ele gera na investigação comparada, a inserção de mais investigadores marcados por experiências e percursos de formação diversos permitirá interpor entre os discursos teóricos globalizantes e os processos de apropriação localizados, as diferentes experiências do sujeito com um mesmo objecto.

<sup>213</sup> A autora entende a língua portuguesa nos espaços da “lusofonia” de uma forma dinâmica, não só como língua oficial, mas como língua de intercompreensão; não só como um instrumento de difusão cultural, mas como um fenômeno social de transformação cultural (Madeira, 2006, p. 43).

Decompomos nossa explanação em três partes (educação feminina; escolas de formação de professores/as; feminização do magistério e afastamento dos homens da docência) porque compreendemos que a forma como se processou a educação feminina no Brasil e em Portugal e a institucionalização das escolas de formação de professores/as foram os primeiros passos para a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência.

Contudo, como nos aponta Nóvoa (1987, p. 320) a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes etapas se sucedessem inexoravelmente à outras. Interessamo-nos pelas grandes fases de construção da profissão docente, mas sabemos que dentro delas há contradições; enfim, os passos que destacamos foram acompanhados de vários discursos (favoráveis e desfavoráveis), ações, avanços e retrocessos, enfim, de uma complexidade de fatores que não nos permite apontar uma causa e um caminho linear para esta feminização. Ao contrário, várias descontinuidades, continuidades e rupturas marcam de forma mais forte este processo. Assim, parafraseando Nóvoa (1992), este não se trata de um texto fechado, mas de idéias abertas, que esperamos que possam ser cada vez mais abertas.

## **1 Educação feminina**

Um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização do magistério foi a forma como a escolarização feminina se iniciou e os discursos que envolveram a entrada das mulheres na escola (o que é apontado por diversos autores<sup>214</sup>). Considerada inicialmente como desnecessária ou perigosa, a educação feminina começou aos poucos a ser defendida como forma de alcançar o progresso, pois era necessário que as mulheres (que eram responsáveis pelos filhos) tivessem algum saber para que a “ignorância não reinasse dentro dos lares” e, conseqüentemente, na sociedade. Ao mesmo tempo, temia-se a “promiscuidade”, por isso, as meninas tinham que ser ensinadas por mulheres e separadamente dos meninos. Esta educação começou de forma tímida, como uma fagulha, mas permitiu que o fogo da educação feminina se alastrasse

---

<sup>214</sup> Por exemplo, Louro (2000) defende que a entrada das mulheres no magistério deu-se pela entrada de meninas na escola. Vários discursos contestaram esta inserção feminina (seria uma insensatez entregar a educação das crianças às mulheres). Outras vozes contrapor-se-iam, afirmando que as mulheres teriam inclinação natural para o trato com crianças, como extensão da maternidade, do amor e da vocação. Este último discurso irá, aos poucos, preponderar e os atributos femininos vão ligar-se ao caráter sacerdotal da docência e ajudarão a construir a representação da mestra dedicada e virtuosa.

e que a mulher fosse vista (não sem resistências), tanto no Brasil quanto em Portugal, como a educadora por excelência. Veremos, então, como esse processo se deu nestes países.

### **1.1 Educação feminina em Portugal**

Desde a formação de Portugal a religião passou a estar associada ao sistema político, portanto tornando-se a principal responsável pela educação<sup>215</sup>. Neste contexto, a educação em Portugal esteve a cargo dos jesuítas quase por dois séculos, expandindo o ensino por todo o Continente Português e no Ultramar (Carvalho, 1986); isto aconteceu, principalmente, porque em Portugal a Companhia de Jesus encontrou grande prosperidade e recebeu várias prerrogativas do rei<sup>216</sup>, por isso criaram as suas escolas públicas (nas quais os jesuítas eram os mestres) onde passou a ser permitida a frequência de estudantes não jesuítas.

Em 1553 abre-se a primeira escola pública dos jesuítas em Lisboa, propondo ensino gratuito (o que interessava a pobres e a ricos), por isso logo no primeiro ano a procura cresceu cada vez mais, abrindo mais salas e outros colégios<sup>217</sup>. No entanto, o excessivo número de alunos e a escassez de mestres devidamente preparados trouxeram dificuldades<sup>218</sup>, talvez os próprios jesuítas não previam tamanha ânsia por acorrer à escola. Carvalho (1986, pp. 292-386) indica que possivelmente os pais mandavam os filhos às escolas pois queriam aproveitar a aberta oportunidade de acesso à instrução, independentemente da entidade que as tivesse criado.

Mas o ensino feminino não é concretizado, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759 (com as conseqüentes reformas do ensino, inclusive o subsídio literário criado em 1772<sup>219</sup>), a maior importância e verbas que as classes régias de escrever, ler e contar passam a receber após a destituição de Pombal

---

<sup>215</sup> Sobre a forma como a educação se dava antes da definição das fronteiras de Portugal (no século XII) até o século XVI, e sobre o surgimento da Companhia de Jesus a partir da Reforma e da reação da Igreja, ver Carvalho (1986).

<sup>216</sup> Como sua primeira “casa própria” que foi em Lisboa (recebida em 1541) e o Colégio de Jesus, em Coimbra (1542).

<sup>217</sup> Em 1554 já eram 600 alunos, 40 eram da primeira nobreza.

<sup>218</sup> Os mestres reclamavam, por exemplo, de cansaço, excesso de alunos, de que os alunos não aprendiam; o que motivou um seminário de professores em 1565.

<sup>219</sup> Um imposto inédito na Europa com o objetivo de contratar e pagar os professores pelo país (no entanto desenvolve mais os centros burgueses no litoral) (Carvalho, 1986).

em 1777<sup>220</sup>. Enfim, na mentalidade da época, a mulher não precisaria se instruir, pois era encarada pela sociedade e pela igreja como “pecadora” e só poderia ser controlada no seio da família, da maternidade e da fé. Além disso, conforme percebemos na literatura<sup>221</sup>, a mulher é considerada incapaz de aprender e a instrução só lhe seria prejudicial. Assim, apesar da “retirada” da educação das mãos do clero, o pensamento sobre a educação não muda muito e a educação<sup>222</sup> feminina continua sendo considerada inútil ou, no máximo, associada com a maternidade (ou seja, a mulher como mãe tinha que ter conhecimentos só para ensinar aos filhos e incentivar o progresso).

De acordo com Araújo (2000), a educação feminina até o século XVIII atingia um número muito pequeno de mulheres e tinha conteúdos muito diferentes dos masculinos, acontecia somente em poucas escolas particulares, em conventos ou com preceptoras ensinando nas casas. A educação feminina nas escolas estatais só começa a partir de 1815<sup>223</sup>, em escolas exclusivas para o sexo feminino (desde então o número de matrículas femininas e o número de professoras aumentaram, ver anexo 2.4 e 2.6). A consideração de que não poderia haver contato entre mulheres e homens para não haver promiscuidade, fazia com que ao abrir vagas nas escolas para as meninas automaticamente abria-se vagas para as professoras das mesmas. No entanto, em 1872/1873 o número permanece baixo, Carvalho (1986, p. 614; 635) mostra que neste ano existiam 2303 escolas do ensino primário<sup>224</sup>, 1660 são masculinas (com professores masculinos), 333 femininas (com professoras), 310 mistas (com 283 professores e 27 professoras), com 74461 alunos, 56059 homens e 18402 mulheres (menos de 25% são alunas). Conseqüentemente, em 1900 as mulheres continuam sendo a maioria dos analfabetos e a minoria dos que sabem ler.

Nesta virada de século, Almeida (2006a, p. 165) demarca que as meninas aprendiam a ler e escrever muito mal em Portugal, mas isso era uma vitória em relação aos séculos anteriores, quando até mesmo essa oportunidade era vedada às mulheres. A

---

<sup>220</sup> Em 1777 11% das verbas iam para os mestres de ler, escrever e contar, em 1781 passa para 43%. De 1777-1781 o número destas classes régias triplicam e as de filosofia, grego e retórica diminuem (que são novamente entregues aos religiosos.) Em 1780/1790 estabiliza-se o número de mestres em cerca de 700 (Nóvoa, 1991, pp. 65-70).

<sup>221</sup> Uma exceção é a obra de Verney (1746) que defende a educação feminina e confirma que em Portugal os homens acham as mulheres incapazes de qualquer gênero de estudo e erudição, por isso, pouquíssimas mulheres sabem ler e escrever e, das que o sabem, nenhuma o faz corretamente.

<sup>222</sup> Distingue-se educação (a socialização de normas e valores adequados) de instrução (acadêmica).

<sup>223</sup> Origina-se de um decreto de 1790 que nenhuma mulher será nomeada titular de uma classe régia, mas prevê contratar mestras de meninas; contudo ele só é executado em 1815 (Araújo, 2000; Nóvoa, 1987).

<sup>224</sup> O autor supõe que sejam dados só das escolas oficiais.

maior parte das jovens das classes altas nem chegavam a completar o primário, tendo uma educação fútil, de acordo com a “importância das mulheres” na época. Os periódicos (educacionais, feministas e femininos) começam a discutir a necessidade (ou não) da educação feminina, para quê ela serviria, como deveria ser. A maioria deles afirmava a necessidade de mais instrução para as mulheres, pois só assim se poderiam educar os homens e a sociedade; além disso, alocava à maternidade o aval para o desempenho feminino no mundo do trabalho, mas o domínio do catolicismo ainda era muito forte e, em geral, conseguia manter a população feminina sob seu controle através da noção do pecado, a confissão e os deveres “sagrados” das mulheres.

Araújo (2000, p. 74) aponta a Reforma de Educação de 1878<sup>225</sup> como um marco da escola de massa e da feminização do magistério, pois só a partir dessa lei a frequência escolar obrigatória teve efeitos positivos na população, foi alargada explicitamente às “raparigas” e o salário dos professores e professoras é igualado. Além disso, esta lei permitiu que as professoras pudessem ensinar a rapazes com até 12 anos (tanto em escolas mistas como em escolas masculinas), mas os homens não poderiam ensinar em escolas mistas (exceto se tivessem esposa, ou alguma mulher da sua família, que ensinasse costura e moralidade apropriada às raparigas). Esta medida revela um clima ideológico de receios de promiscuidade sexual ou comportamento sexual desviante, com regulações específicas para os prevenir, pois se desconfiava/temia que a mulher pudesse “amolecer” os rapazes (ou serem incapazes de os disciplinar) e que o homem era a autoridade disciplinadora, mas que podia “corromper” as raparigas<sup>226</sup>.

Até 1899 havia 325 escolas mistas que representavam cerca de 7% do número total de escolas (não se sabe se a educação nessas escolas era conjunta ou em turmas separadas), mas não havia co-educação<sup>227</sup> porque as disciplinas eram diferentes. Com a queda da Monarquia e o início da primeira República em 1910, são implementados esforços para a co-educação: a Reforma do ensino de 1911 indica que as escolas mistas deveriam ser criadas onde a população escolar era reduzida e passa-se a abrir mais escolas mistas do que masculinas e femininas, as matrículas femininas

---

<sup>225</sup> Esta lei também traz regulamentação sobre professores, a previsão de construção de escolas normais para os dois gêneros, gratuidade do ensino e descentralização.

<sup>226</sup> Alguns professores reclamaram que a mulher era favorecida na escola (sendo esta estimulada ao ensino contrapondo à falta de estímulo aos homens). Este “favorecimento” é apontado como um dos incentivos a feminização do magistério primário.

<sup>227</sup> Yannoulas, Vallejos, & Lenarduzzi (2000, p. 435) explicam que atualmente a educação mista é entendida como a educação conjunta dos dois sexos, mas que produz/reproduz estereótipos de gênero. A verdadeira co-educação seria um tipo de educação simultânea e não-sexista.



atingem cerca de 40% das matrículas (continuando nesta média até o final da República). No ano de 1919, quando só 21% das escolas eram mistas<sup>228</sup>, introduz-se a “co-educação” (que constituía no ensino de homens e mulheres juntos, mas admitindo a continuação de escolas separadas), porém em 1921 o programa da co-educação demonstra-se ambíguo, permitindo a separação de algumas disciplinas<sup>229</sup> (Araújo, 2000, p. 183).

Na República introduz-se a co-educação, aumenta-se os salários docentes, mas, ao mesmo tempo, reforça a imagem do professor como masculino (líder e missionário) e considera as mulheres incapazes para dar aula<sup>230</sup>, prejudiciais à profissão docente e conservadoras manipuladas pela Igreja (Araújo, 2000, pp. 190-191). Entretanto, a República não conseguiu implementar muitos dos seus planos e projetos<sup>231</sup>, como a tentativa de igualar as matrículas femininas e masculinas na escola (no ano letivo de 1925/1926 as meninas eram 40,7% das matrículas, o que apresenta grandes avanços, mas não igualava) e a valorização do professor do sexo masculino associada com o impedimento do crescimento da feminização do magistério (em 1910 o número de professoras ultrapassou o de professores e continuou a aumentar<sup>232</sup>).

Apesar das suas “falhas”, Carvalho (1986, p. 709; 713) afirma que seria um erro supor que a ação da República no campo do ensino não tivesse tido merecimento, pois em 1911 os analfabetos eram 75% da população e em 1930 eram 67,8% (ainda com uma porcentagem maior do sexo feminino), os analfabetos entre os 10 e 14 anos baixam de 67% para 58%. Mas o aumento da frequência escolar oscila muito e, na época, um dos motivos apontados seria que a co-educação afugentava muitas meninas da escola.

Mas a “co-educação” não dura muito: uma das primeiras medidas educacionais do golpe militar de 1926 foi a abolição da “co-educação”, em 1927. O mesmo edifício até poderia abrigar “duas escolas” (masculina e feminina), mas tinha que haver completa separação dos dois sexos, só quando não fosse possível (por restrição de espaço e falta de professores/as), permitia-se que a escola mista continuasse a existir até que houvesse oportunidade de construir um novo edifício. Em 1928 é

---

<sup>228</sup> Com muitas disciplinas iguais, mas algumas diferentes, demarcando papéis para cada gênero.

<sup>229</sup> Ginástica, economia doméstica, entre outras.

<sup>230</sup> Divulga-se que elas são adequadas à educação infantil, assim tenta estimular que as professoras deixem o ensino primário.

<sup>231</sup> Contudo, Araújo (2000) conta que quatro professoras entrevistadas beneficiaram directamente das inovações introduzidas pelo regime republicano, depois da escolaridade obrigatória. O que contrasta com a demarcada “estagnação” e ineficácia das políticas republicanas no campo educativo.

<sup>232</sup> Durante a República a relação de professoras/professores aumentou 14%.

necessário um novo decreto para reafirmar a separação<sup>233</sup> (que descrevia queixas dos pais de alunos contra a co-educação e críticas de educadores). Paradoxalmente em 1930 criam-se mais escolas mistas do que escolas separadas e, em 1931, um decreto afirma que é necessário economizar e aumentar a relação professor/aluno para 45 alunos por professor, devendo continuar a existir escolas mistas quando não houvesse número que as justificasse (Araújo, 2000, p. 184).

Assim, para Araújo (2000, p. 203) isso demonstrava que existiam claras tensões entre a pressão para reduzir os custos e a retórica da separação dos sexos. Mónica (1978) também considera que a adequação das escolas exigia “teoricamente” escolas totalmente separadas por sexo, o que não aconteceu por causa das dificuldades que isso apresentava; além disso a educação feminina aumentava: no ano letivo de 1932/1933 as matrículas femininas representaram 43% do total<sup>234</sup>, ou seja, número superior ao do final da 1ª República<sup>235</sup>. Guinote (2006, p. 116) observa que a escassez do número de alunos não permitia ter classes separadas, o que fazia com que as exceções da lei fossem a regra, em 1940/41 quase 73% dos postos escolares (onde atuavam os regentes) eram mistos e o autor acredita que em boa parte as aulas não eram separadas.

Em 1945, por causa de uma investigação sobre co-educação, o Ministério da Educação Nacional divulga nota oficiosa informando o país que não pensava rever a atitude quanto a co-educação (Carvalho, 1986, p. 783). Em 1956 a Reforma do ensino primário apresenta mais uma diferenciação sexual na educação: aumenta a escolaridade obrigatória para 4 anos, mas só para rapazes; as raparigas só foram incluídas nesse aumento em 1960 (idem 1986, pp. 787-796).

De acordo com Araújo (2000, pp. 135-145), apesar da oposição que existia, passaram a existir três perspectivas de defesa da educação feminina que envolveram os discursos tanto na Monarquia, na República, como no Estado Novo: da reclusão

---

<sup>233</sup> Provavelmente por haver resistência ou porque o ritmo foi considerado lento (Araújo, 2000).

<sup>234</sup> As matrículas femininas eram menores do que as masculinas e as raparigas eram menos assíduas na escola (muitas tinham que trabalhar e a escola era considerada pelos pais como perigosa para mulheres), mesmo assim o seu aproveitamento era superior (Mónica, 1978).

<sup>235</sup> O Estado Novo procurou expandir o número de alunos matriculados, tornando-se, em geral, menos ambicioso e mais eficiente na expansão da escola do que o regime anterior, pois, por causa dos poucos recursos para a educação, reduziu a duração da escola de massas ao mínimo. No entanto, empobrece a sua qualidade, objetiva a inculcação ideológica e refrear as expectativas sociais (Araújo, 2000, p. 201).

doméstica das mulheres<sup>236</sup>; do trabalho condicional das mulheres<sup>237</sup>; e os que consideravam a educação e o trabalho como necessários para a autonomia feminina<sup>238</sup>. Ambas perspectivas enfatizaram a necessidade de educar as mulheres, mas apoiavam formas de maternalismo, além disso quase todos os “intelectuais” acreditavam na função moral da mulher (explicava-se inclusive que a mulher não possuía impulsos sexuais causadores de corrupção, entretanto era moralmente mais fraca) o que contrastava com a sua inferioridade física e mental. Postulava-se a “vocação” das mulheres para o cuidado e uma educação feminina mais relacionada ao controle social<sup>239</sup>.

As marcas de uma educação feminina rara, excludente, desigual, não são difíceis de apagar. Como demarca Araújo (2000), até parte do século XX as matrículas de raparigas foram em número menor do que o de rapazes (ver anexo 2.6). Além disso, a educação mista só retorna a partir da Reforma Veiga Simão em 1973, mas esta prática ainda não significa uma verdadeira co-educação (Ferreira, 2002). Apesar da atual Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) instituir a co-educação e a orientação vocacional, infelizmente Vieira (2005, pp. 564-566; 576) constata que em Portugal a paridade entre homens e mulheres, em diferentes esferas, parece ainda não ter sido conseguida<sup>240</sup>. A implementação do ensino misto em Portugal contribuiu para um acréscimo da igualdade de oportunidades, mas continua a assentar, sobretudo, na mera coexistência dos dois sexos na escola, sem delinear políticas e práticas educativas promotoras de uma verdadeira co-educação (existindo situações de comportamento e tratamento diferencial dentro da instituição escolar), sendo pouco sensível às diferenças entre rapazes e raparigas e às segregações sociais ditadas pelo gênero<sup>241</sup>.

---

<sup>236</sup> A educação dela era necessária para o controle social e melhoria da vida doméstica, centrando a aprendizagem no lar e na família.

<sup>237</sup> Priorizava o lar, mas permitia o trabalho feminino fora do domínio privado em dadas condições (necessário para as que vivenciassem dificuldades econômicas) e em certas “áreas apropriadas”.

<sup>238</sup> Apoiavam a co-educação, o igual acesso às ocupações, davam importância à autonomia feminina e a um estatuto igual a homens e mulheres no trabalho, que seria favorecido com a educação (que não conduziria as raparigas a uma maternidade precoce e fizesse delas pessoas indecisas e frívolas como resultado do tipo de socialização que recebiam). Criticavam o “mercado do casamento” como a única aspiração feminina em oposição ao “mercado do trabalho” para o homem, mas aceitavam que certas áreas tivessem uma maior presença de mulheres, onde havia um chamamento especial das mulheres.

<sup>239</sup> Vieira (2002) apresenta duas formas de discurso defensores da educação da mulher: um que aponta a escola como um mal menor para as raparigas, onde a educação feminina é necessária visando o desempenho bem sucedido dos papéis maternos e conjugal (ou seja, o bem estar do homem); outro que defende a utilidade da formação escolar para a mulher para eliminar as desigualdades/discriminações na vida privada e no domínio público (o bem estar da mulher).

<sup>240</sup> O que repercute, inclusive, numa marcada segregação sexual das opções vocacionais.

<sup>241</sup> Ver também Pedro (2002).

Saavedra (2001) analisa a legislação pós-25 de Abril sobre a igualdade entre os sexos na educação e faz uma listagem exaustiva do assunto, onde encontra somente 4 diplomas<sup>242</sup>. Por isso a autora demarca que há pouca legislação (inclusive falta a operacionalização das leis por despachos, decretos-lei ou portarias) e elas estão dispersas no tempo<sup>243</sup>. A autora conclui que este assunto tem sido deixado para segundo plano por todos aqueles que a ele se têm dedicado (a própria lei de bases da educação é sucinta, considerando que a igualdade pode ser alcançada por três meios – co-educação, orientação escolar e profissional e a sensibilização – mas deixa de definir e explicar estes meios, nem como podem ser conseguidos, o que nos leva a crer que este tema foi considerado de pouca importância pelo poder político existente). Assim, o discurso sobre igualdade entre os sexos na escola é gerido pela omissão (pelo não-dito): afirma-se, por um lado, que é necessário promover a igualdade (o que significa, implicitamente, que ela não foi totalmente conseguida). Por outro lado, a maneira vaga como são apresentadas as medidas para promover a igualdade parece que ela foi praticamente alcançada, com poucas exceções. Poder-se-ia pensar que a contradição é uma forma de dizer aquilo que se considera politicamente correto, mas no qual não se acredita.

Rêgo (2004, pp. 53-56) constata atualmente que há uma igualdade numérica entre as raparigas e os rapazes nas matrículas de todos os graus de ensino (exceto no superior onde em 1996/97 as mulheres foram em torno de 57%), e que as mulheres obtêm maiores índices de aprovação. Contudo, como analisa Fonseca (2007) é preciso tomar cuidado com a interpretação destes dados, por exemplo não se pode considerar que a maior presença das raparigas no ensino superior significaria que a igualdade entre mulheres e homens está conseguida (por ser o nível mais elevado do ensino presumindo que expressa melhor o progresso), pois a realidade continuam a ficar de fora deste nível de ensino a maioria das crianças e jovens portuguesas. O mito homogeneizador do sucesso das raparigas precisa ser interrogado, pois dá às raparigas a ilusão da igualdade que as responsabiliza pelo seu insucesso social (principalmente as com menos recursos).

Como Fonseca nota as raparigas souberam aproveitar a permeabilidade e diversificação da oferta no ensino superior, a partir da década de 1960, e conseguiram até “ultrapassar” na década de 1990 os rapazes em muitos casos, mas esse fenómeno

---

<sup>242</sup> A Lei 23/80; a Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86; a Resolução do Conselho de Ministros nº 32/94; a Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97.

<sup>243</sup> Há um grande lapso temporal entre os vários documentos, ainda mais se analisar que depois do 25 de Abril houve várias medidas para combater as desigualdades.

não foi acompanhado de mudanças profundas ao nível prático e simbólico. Além disso, como verifica Rêgo (2004, pp. 53-56), o nível de instrução das mulheres com 25 e mais anos entre 1995 a 2000 continua mais desfavorável do que a dos homens em todos os níveis (menos nas analfabetas onde o número de mulheres é quase duas vezes maior e no nível superior onde as mulheres estão em uma proporção um pouco maior) o que mostra que a educação feminina ainda não atingiu toda a sociedade. Apesar dos progressos na instrução, o mercado de trabalho apresenta-se estruturalmente segregado por sexos. Os indicadores do emprego (taxas de atividade, de emprego e de desemprego), do mercado de trabalho (salários, natureza e duração do vínculo laboral) e duração da jornada de trabalho são desfavoráveis às mulheres.

## **1.2 Educação feminina no Brasil**

Várias autoras salientam que no Brasil colonial a educação feminina era praticamente nula, quando existia era restrita/voltada ao cuidado da casa, marido e filhos, só para ter um reduzido acesso à leitura e aguardar o casamento (geralmente feita por professoras particulares/preceptoras ou nos conventos). Tradição trazida de Portugal que na época considerava a mulher um ser inferior que devia ser calada, sem saber ler e escrever (Almeida, 1998; Beltrão & Alves, 2004; Gaspari, 2003; Ribeiro, 2000; Stamatto, 2002), portanto aprecia-se que:

A herança recebida de Portugal acerca da educação feminina teve suas origens num quadro ancestral herdado pela mentalidade brasileira desde a Colônia. Mesmo após sua emancipação da Metrópole, o Brasil ainda continuou veiculando seus pressupostos, aliando-se a essa mentalidade rígida, moralizadora e tradicional (Almeida, 1998, p. 57).

Estas foram as bases da educação da mulher brasileira que influenciaram nossa cultura por vários séculos. Gaspari (2003, pp. 1-2) observa que nos meados do século XVI, na metrópole (Portugal) a educação da mulher era vista com descaso e como desnecessária no que se refere ao campo cultural; predominava no imaginário masculino a mentalidade (perceptível nas literaturas da época) de que a mulher tinha que ser mantida com pouca instrução, sem acesso à arte de ler e escrever, caladas e

restritas ao espaço privado doméstico. Esta mentalidade é transposta às mulheres brasileiras no período colonial. Mas quem eram essas mulheres?

Poucas mulheres vieram ao Brasil no início da colonização, a primeira mulher branca de que se tem notícia chegou em 1534 (Gaspari, 2003, p. 2). De acordo com Ribeiro (2006), os jesuítas<sup>244</sup> preocupavam-se com a moral do português<sup>245</sup> que chegava só, sem freios da família e encontrava indígenas nuas (“destituídas do falso pudor europeu quinhentista”), iniciando uma “fecundação desenfreada”, “utilizando”<sup>246</sup> as indígenas tanto para a sua satisfação sexual como para a expansão do “cunhadismo” (os parentes que iam ajudar a carregar o pau-brasil). Assim, na década de 1550, o Padre Manuel de Nóbrega<sup>247</sup> pede ao Rei que mandasse vir mulheres brancas, portuguesas para reproduzirem os filhos dos colonizadores, não importava os seus qualificativos, importava que viessem “muitas e quaisquer delas” e que viessem para casar (é provável que essa fosse uma preocupação só dos padres por causa dos “pecados” cometidos pelos portugueses). O Rei<sup>248</sup> mandou, então, as mulheres que não fariam falta em Portugal (órfãs, ladras, prostitutas, assassinas, alcoólatras...) (Ribeiro, 2006, pp. 4-5; 14).

O próprio projeto de colonização influenciou a forma como se deu a educação: o colono inicialmente não trouxe sua família e nem o interesse de fixar-se nestas terras, seu objetivo era enriquecer e voltar para o seu lar (que era em Portugal). Construir escolas, locais de lazer, clubes, igrejas, transformar a colônia em um lar eram objetivos fora de cogitação, os padres (na maioria jesuítas) que se encarregassem disso (Ribeiro, 2006, p. 3). Enfim, Beltrão e Alves (2004, p. 3) afirmam que a economia colonial brasileira “deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres”.

---

<sup>244</sup> A Igreja católica era responsável pela educação no Brasil, havia outros padres que ensinavam e catequizavam no Brasil, mas os jesuítas eram a maioria.

<sup>245</sup> Paiva (2000) também descreve essa preocupação com a moral dos portugueses que, algumas vezes, chegam a justificar os “pecados” (matanças e sexualidade desregrada) no fato dos índios e negros serem escravos, não serem cristãos ou não ter alma.

<sup>246</sup> Ribeiro (2006, pp. 4-5) questiona o silenciamento da degradação feminina nas páginas dos livros de História do Brasil, que passam a impressão de que os indígenas não raciocinavam, não tinham sentimentos nem mesmo consciência do que lhes ocorria, como se vivessem alienadamente felizes na sua condição “natural”. As mulheres indígenas, subjugadas às vontades sexuais do colono português (que se utilizavam do corpo e da alma da mulher indígena, muitas vezes sem a preocupação de estarem-nas machucando), calaram seus receios e medos, até porque não tiveram como deixá-los escritos.

<sup>247</sup> O padre provincial responsável pelos jesuítas no Brasil.

<sup>248</sup> Que enviou “degradados” (presos, ladrões, saqueadores, bêbados, assassinos...) requisitados pela Coroa para “contribuírem” com a colonização (e retirar os produtos que poderiam dar lucro ao Reino), já que a população de Portugal em 1500 não ultrapassava três milhões de pessoas (Ribeiro, 2006, p. 4).

Ironicamente a primeira reivindicação pela educação feminina no Brasil parece ter vindo dos índios, que, por volta de 1552, reivindicaram a instrução das índias ao Padre Manoel da Nóbrega, pois viam na mulher uma companheira e não entendiam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Nóbrega encaminhou este pedido<sup>249</sup> à Rainha de Portugal, Dona Catarina, que o nega por entender a iniciativa como ousada, até porque seria desnecessário oferecer educação às mulheres “selvagens” de uma “colônia distante que só existia para o lucro português”. A negação deve ser compreendida no contexto da época, onde na metrópole não havia escolas para meninas, ou seja, o Brasil estava pedindo mais do que as próprias filhas da nobreza tinham (Ribeiro, 2006, p. 13).

Ribeiro (2006, pp. 9-12) conta que a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever parece ter sido uma descendente do amor de um branco com uma índia<sup>250</sup>, ela enviou uma carta em 1561, reivindicando melhores condições de vida das crianças negras escravas e oferecendo dinheiro em troca da vida dessas crianças negras (a linguagem do dinheiro foi a única compreendida), essa carta revela o quanto se sofria calada/o. A autora (2000, p. 81) também relata que até 1627 somente duas mulheres em São Paulo sabiam assinar o nome, o que mostra que nem mesmo as mulheres ricas estudavam (com raríssimas exceções que iam instruir-se em Portugal).

Até o século XVIII os conventos eram a única forma institucional de educação permitida ao sexo feminino (não havia escolas formais para mulheres) e a única alternativa para a mulher que não queria casar ou que queria estudar. Mas os conventos surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVIII<sup>251</sup> e representavam contradições: ao mesmo tempo que constituíam-se em alternativas para que a mulher pudesse estudar (ainda que de forma limitada) ou fugirem de casamentos indesejados, também serviram de suporte para encarcerar mulheres (Ribeiro, 2006, p. 87). Entre 1750 e 1850, a maior proporção de mulheres solteiras que a de homens fez dos conventos e casas de recolhimento femininas uma prática para as mulheres desamparadas ou solteiras (Stamatto, 2002, p. 3).

---

<sup>249</sup> Os padres acharam a idéia original e viam nessa educação feminina uma forma de moralização.

<sup>250</sup> Provavelmente filha do amor de Caramuru, um amor descrito pela História e pelos romances.

<sup>251</sup> O primeiro convento fundado no Brasil foi em 1678 na Bahia, era considerado luxuoso e mundano (até lucrava emprestando dinheiro), esta imagem talvez fossem justificada porque as mulheres não eram vocacionadas, a maioria era enviada à força (porque erravam, porque traíam, porque os maridos queriam, porque os pais tinham muitas filhas, pelos irmãos para não dividir a herança) (Ribeiro, 2006, p. 87).

Em meados do século XVIII o Marquês de Pombal permite oficialmente a entrada das meninas na escola<sup>252</sup> e a retirada da educação das mãos dos jesuítas para entregá-la aos mestres régios pagos pelo Estado<sup>253</sup>. Contudo, de acordo com Stamatto (2002, p. 4) esta reforma não representou um ensino extensivo a toda população, muito menos às mulheres, algumas tentativas pontuais podem ter ocorrido com sucesso ocasionalmente (por exemplo, particulares ensinando em suas casas à clientela feminina). Alguns autores também demarcam que as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação na colônia, além disso, muitos colégios jesuítas nunca deixaram de existir<sup>254</sup>.

Com a chegada da família real no Brasil em 1808, apesar de algumas modificações como um aumento pequeno do número de escolas de ler e escrever pelo erário real (a maioria era masculina, mas também algumas femininas, mas isto não caracterizou escolarização para a maior parte da população<sup>255</sup>) e o início da preocupação com a formação dos mestres e seu método de ensino (o método mútuo), quase nada mudou na educação das mulheres, só os mais abastados contratavam preceptoras<sup>256</sup> estrangeiras para preparar suas filhas para serem boas esposas e mães (Gaspari, 2003; Ribeiro, 2000; Stamatto, 2002).

---

<sup>252</sup> Decretada em alvarás em 1755 e 1758 que determinaram que houvesse duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas.

<sup>253</sup> Decretado em 1759.

<sup>254</sup> Maciel & Neto (2006, p. 475) afirmam que no Brasil “as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação”.

<sup>255</sup> De acordo com Faria Filho (2000, pp. 144-145), herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Mas não podemos considerar que apenas aquele, ou aquelas, que freqüentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, a rede de escolarização doméstica atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Funcionavam em espaços cedidos pelos pais das crianças ou fazendeiros e pagos por quem o contratava. Também existiam as escolas em que um conjunto de pais se junta para criar uma escola e contratam coletivamente um professor. Existia, ainda, os colégios masculinos e femininos e a preceptoria. Mas, com exceção dos colégios todos estes modelos de escola eram para crianças abastadas.

<sup>256</sup> Sobre preceptoras estrangeiras no Brasil ver, por exemplo, Ritzkat (2000) que descreve esta atividade e afirma que esta profissão que dava os seus últimos suspiros no fim do século XIX, pois o século XX trouxe alternativas profissionais para a mulher, a difusão dos colégios religiosos femininos no Brasil também contribui para a progressiva decadência das governantas e preceptoras. De 1849-1930, por exemplo, são fundados em M.G. 41 colégios religiosos femininos.



A primeira lei de ensino datada de 1827 representou um marco para a mulher no Brasil, pois ratifica o seu direito à instrução, mas também serve para acentuar a discriminação sexual: pois restringia o acesso das meninas às escolas primárias, não acolhia a co-educação, reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares e na contratação de professores/as (por exemplo, somente as mulheres precisavam provar moralidade reconhecida) (Bruschini & Amado, 1988, p. 5). Apesar da lei estabelecer a igualdade no salário dos professores/as aprovados, havia brechas para diferenciações salariais, pois caso não houvesse nenhum aprovado, autorizava-se contratar candidatos não aprovados<sup>257</sup> à condição de pagá-los com salários menores<sup>258</sup>. A diferenciação curricular justifica também uma diferenciação salarial entre professores e professoras, pois só os primeiros lecionavam geometria e recebiam mais por lecionar esta disciplina. Assim, as dificuldades somavam-se: como encontrar estas mestras se a mulher era mantida com pouca ou nenhuma instrução? Quantas passaram ou não no concurso de mestres? (Bruschini & Amado, 1988; Schaffrath, 2000; Stamatto, 2002)

A educação da mulher passa a existir em colégios particulares femininos a partir do século XIX, mesmo assim esta educação continua a ser vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Em 1880 a co-educação entra em debate com a introdução das aulas mistas na Escola Normal em São Paulo, nestes debates a educação das mulheres passa a ser defendida como forma de educar os homens<sup>259</sup>, ou seja, a educação feminina não era associada com o aperfeiçoamento ou satisfação da mulher, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada, este pensamento também legitimou a exclusão da mulher de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas (Almeida, 1998, pp. 55-56)<sup>260</sup>.

---

<sup>257</sup> Stamatto (2002) destaca que com menor instrução as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos.

<sup>258</sup> Hilsdorf (1998, pp. 521-522) menciona a contratação da primeira professora da província de São Paulo que passou no concurso e assumiu em 1828, não ensinava prendas domésticas às meninas em suas aulas, foi recriminada pela a autoridades, mas continuou sem ensiná-las até se aposentar. Outra professora (que ganhava 76\$800 réis anuais em 1929) que ensinava ler, escrever e contar e tarefas domésticas reclamou da concursada que recebia mais que ela (300\$000 réis anuais, que era o salário integral na época) só para ensinar a ler, escrever, e tinha férias todos os dias santos e as quintas-feiras.

<sup>259</sup> Além disso, os homens não podiam dar aulas às meninas, precisava-se das mulheres para ensinar às meninas.

<sup>260</sup> Como a autora demarca a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar, estas não eram mais as procriadoras incultas, mas as futuras esposas educadas. O poder não se tornou equitativo, apenas se humanizou ao consentir na sua instrução, não se romperam as estruturas (sempre houve quem o fizesse, mas isto significava – e continuou significando – o degredo ou a condenação social) (Almeida, 2006b, p. 103).

A co-educação legalmente acontece no Brasil a partir da reforma Leôncio de Carvalho em 1879, apenas para meninos e meninas de até 10 anos em classes regidas necessariamente por professoras (Kulesza, 1998, p. 66). Mas a sua efetivação é mais lenta, Almeida (2005) assinala que nos finais do século XIX a co-educação começa a ser defendida (principalmente por motivos econômicos e para expandir a escolaridade), mas as resistências e preconceitos contra ela eram grandes (por isso defendia-se a necessidade de professoras para reger estas classes mistas), especialmente por causa da influência ideológica do catolicismo como a religião dominante entre a população (que somente aceitava o ensino misto como um “mal menor”, onde não houvesse possibilidade de meninos e meninas estudarem em classes separadas). Assim, as escolas mistas, em São Paulo, acabam acontecendo mais em localidades rurais (e para segmentos populares que não poderiam arcar com as despesas) que não tinham como ter escolas separadas por sexo (porém, muitas vezes tinha currículos diferenciados, entre outras estratégias), mas os pais eram contrários à ida das meninas às escolas, na maioria das vezes as retiravam da escola logo que aprendiam os rudimentos da leitura e escrita.

Com a Revolução de 1930 e o desenvolvimento do setor urbano-industrial, influencia-se a expansão do ensino<sup>261</sup> (enquanto a população estava no campo, o estudo não era considerado necessário). Mas como a expansão do capitalismo não se deu da mesma forma em todo o país, a maior expansão da demanda escolar só se desenvolveu em algumas regiões. A equivalência dos cursos de grau médio (garantida pela LDB de 1961), abre a possibilidade das mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares e aumentarem o ingresso no ensino superior. Após 1964, os governos militares buscaram atender a demanda crescente por vagas e qualificação profissional para o “desenvolvimento nacional” (para atender à demanda universitária há também um crescimento da pós-graduação). A expansão do ensino (com esforços para a universalização da educação básica) continua após o processo de redemocratização do país (a “Nova República” em 1985), este aumento de vagas no ensino favoreceu especialmente o sexo feminino (Beltrão & Alves, 2004, p. 5).

---

<sup>261</sup> Campos (2002, p. 9) afirma que a partir da revolução de Getúlio Vargas, em 1930 grandes transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais ocorreram no país, ampliou-se consideravelmente o ensino primário que passa de 27 mil escolas em 1932 para mais de 40 mil em 1939; elevou também de 56 mil até 78 mil o número de professores (também cria a formação superior em educação), mesmo assim não conseguiu atender à totalidade da população infantil em idade escolar. Em 1946, Getúlio Vargas organiza o ensino primário a nível nacional (Decreto-lei n. 8.529), entre outras mudanças em torno da educação.

O hiato de gênero na educação (as diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres) e o déficit educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira durante mais de 400 anos. Contudo, as mulheres conseguiram eliminar e reverter este hiato durante o século XX, com avanços mais significativos após a Revolução de 1930 (quando as mulheres mais jovens ultrapassam os níveis de alfabetização dos homens e iniciam uma marcha ascendente rumo aos graus mais elevados de instrução). A reversão do hiato de gênero acontece na década de 1980 (no nível superior a proporção de mulheres mais jovens que conclui o curso universitário é quase duas vezes superior à dos homens) mas analisando por faixa etária, as mulheres mais jovens começam a apresentar taxas de escolaridade média maiores do que os homens várias décadas antes (as mulheres nascidas após 1930 já apresentam porcentagem maior de nível fundamental e nível médio na década de 1970) (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 9). Entretanto, isto não significa que exista uma educação igualitária em termos de gênero, pois Auad (2004) afirma que até hoje, embora as escolas brasileiras sejam mistas, não existe co-educação.

Além de tudo, há que se destacar que a vitória no campo educacional ainda não atingiu outras esferas de atividade<sup>262</sup>, muitas vezes a mulher busca uma maior qualificação educacional não só para a sua realização pessoal, mas para vencer as barreiras do mercado de trabalho, que geralmente favorece os homens. Se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que a favor das mulheres, a equidade de gênero estará prejudicada (homens com níveis educacionais muito inferiores ao das mulheres podem dificultar o diálogo e a convivência entre os gêneros). Evidentemente, é preciso um ensino de qualidade para ambos os sexos, elevando os graus de escolaridade dos homens (e não interromper a ascensão das mulheres) e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho (Beltrão & Alves, 2004, p. 3; 23).

### 1.3 Correlações

A educação da mulher no Brasil e em Portugal foi praticamente inexistente até a época em que o Brasil foi colônia de Portugal, sendo restrita a alguns conventos, poucas preceptoras e escolas particulares para os mais abastados. Quando a educação

---

<sup>262</sup> Ainda não se reverteu o hiato de gênero no mercado de trabalho, no acesso à renda e à propriedade, na representação parlamentar, etc.

feminina começa a ser considerada, o medo da promiscuidade progressivamente introduz as mulheres como professoras, pois as meninas só poderiam ser ensinadas por elas (sem contato com o sexo masculino). Mas as correspondências não ficaram restritas a este período, pois como nos refere Almeida (2006a, p. 186):

A herança recebida de Portugal encontrou eco no Brasil, mesmo após sua emancipação da metrópole, ainda se continuaram veiculando esses princípios ao adotar a sociedade brasileira esse tipo de mentalidade rígida, moralizadora e tradicional. A atenção despertada para a instrução feminina, embora se fizesse presente, o era de uma forma que deixava explícito ser a educação necessária para as mulheres, tendo em vista, primeiramente, a educação dos homens.

Assim, o pensamento transmitido de Portugal para o Brasil (que também predominava no contexto ocidental da época) de que a mulher não precisava estudar (este estudo era até perigoso) reverberou por muito tempo nas práticas sociais. Deste modo, mesmo com a introdução oficial da co-educação<sup>263</sup>, esta só começa a ter repercussões maiores quando no século XX outro pensamento passa mundialmente a preponderar (o que não significa que o outro deixou de existir) e a educação feminina passa a ser considerada necessária para que a mãe não deixasse os seus filhos na ignorância e o progresso pudesse acontecer.

Não obstante, os debates sobre a instrução feminina levaram a discussões acerca da profissionalização feminina, considerada necessária às mulheres que não tinham meios de sobrevivência, mas não deveriam atentar contras as representações acerca de sua domesticidade e maternidade (Almeida, 2006a). O cuidado e o ensino que as mães “naturalmente” teriam com os seus filhos refletem também no pensamento de que elas seriam as melhores professoras das crianças (até porque elas seriam “assexuadas”, correria-se menos “riscos” com as professoras). Como Villela (2000, p. 120) demarca, esse discurso ideológico da “maternagem” vai desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção de mulher como ser “naturalmente” puro, associado ainda com mecanismos de controle e discriminação, mas que foi utilizada como resistência para sua inserção profissional.

---

<sup>263</sup> Necessária na expansão da escola de massas, pois o Estado poderia contratar menos professores (pois não teria que ter um para cada sexo). Ela foi legalizada primeiro no Brasil sem interrupções a partir daí neste país, embora não tenha sido efetivada de forma ampla e verdadeiramente co-educativa. Já em Portugal é temida pelo Estado Novo, e retorna após este regime.

Foram e são muitas as especificidades da educação da mulher no Brasil e em Portugal (e dentro destes países também), conforme demonstramos. Estes discursos circularam de forma diferente e tiveram diferentes assimilações, preponderâncias, datas, números, etc. Mas não podemos negar as similitudes dos discursos e das ações que acabaram por introduzir a educação feminina e a mulher na docência<sup>264</sup>. Hoje nos dois países o déficit educacional das mulheres está praticamente superado (pelo menos na população mais jovem) e as estatísticas mostram que estas têm mais sucesso educativo que os homens, resta, então, que estas conquistas expandam-se por outras áreas sociais e que visem a equidade de gênero (e não uma nova hegemonia) e que exista uma verdadeira co-educação.

## **2 Escolas de formação de professores/as**

Para Almeida (1998, pp. 75-76) a “feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. A entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário, puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões. Desta forma, o magistério primário também representou o ponto de partida das conquistas e das lutas femininas (que progressivamente foram estendidas das classes médias e altas para as classes trabalhadoras, que também passaram a ingressar no magistério). Outros autores, como Werle (2005), também focalizam a formação inicial como um fator de feminização do magistério, como divulgadores de forma de ser “professor/a”.

Argumentos parecidos são referidos por autores portugueses. Araújo (2000, p. 110) defende que, associada à pouca possibilidade de trabalho além da docência, as mulheres se apropriaram do ensino como forma de proporcionarem uma vida mais independente, o que era possibilitado com a entrada nas Escolas Normais<sup>265</sup>. Benavente (1990, p. 81) também cita a distribuição geográfica das Escolas Normais em Portugal

---

<sup>264</sup> Assim como o fato de que a entrada das mulheres na docência mudou a escola como instituição, trouxe alterações para a educação feminina, entre outras transformações/conquistas (Almeida, 2006a, p. 148).

<sup>265</sup> As entrevistadas de Araújo (2000) demonstram algumas das motivações das mulheres para a escolha da escola normal: porque era um curso mais rápido do que o curso universitário (que possibilitava trabalhar e casar mais rápido); pela escassez de oportunidade de trabalho para as raparigas; porque era inteligente e gostava de ler; por ter contato com o ensino na família.

que tornava esta formação mais acessível às raparigas do que outros cursos médios como uma das razões<sup>266</sup> para a feminização da profissão docente (que não aconteceu somente em Portugal).

A formação de professores é, como afirma Nóvoa (1992, p. 18), um “momento-chave da socialização e da configuração profissional”, por isso destacamos que a entrada e a feminização do corpo discente (e docente) das Escolas Normais foi um dos maiores potenciadores da feminização do magistério, entendida como o aumento quantitativo das mulheres na docência e da circulação de discursos defensores da entrada (e predomínio) das mulheres no magistério e das qualidades ditas “femininas” para o exercício desta profissão. Conferimos agora, resumidamente, como aconteceu a formação dos docentes, a entrada das mulheres e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil e em Portugal. Esperamos, assim como Nóvoa (1991), que ao reavivar esta memória possamos contribuir para a produção de novos futuros da profissão docente.

## **2.1 Escolas de formação de professores/as em Portugal**

A primeira preocupação com a formação de professores em Portugal (que se estendeu ao Brasil) é introduzida em 1815 com as discussões sobre o método mútuo (ou lancasteriano, baseado em modelo inglês), em 1816 cria-se uma escola normal em Lisboa para a difusão desse método, pela primeira vez os professores foram escolarmente preparados para o desempenho da profissão, mas essa proposta visava a melhoria do exército (só alguns civis, crianças e adultos, tiraram proveito). Em 1824 é criada uma Escola Normal em Lisboa para divulgar este método a professores que já estavam em exercício e os seus discípulos passam a ter preferência nos concursos<sup>267</sup> (Carvalho, 1986, pp. 529-547). Nóvoa (1987, pp. 427-430) destaca que de 1816 a 1844 são implementados os primeiros esforços para organizar o ensino normal<sup>268</sup>, difundindo o método mútuo aos professores. Em 1830 são criadas 14 escolas normais para difundir

---

<sup>266</sup> Além da desvalorização progressiva do estatuto econômico e profissional dos professores do ensino primário e da ideologia divulgada sobre a necessidade de “vocações femininas” para o trabalho com crianças pequenas.

<sup>267</sup> Essa escola funciona até 1928, pois D. Miguel entra no poder e a realidade escolar muda novamente: a vida dos professores e mestres é devassada para verificar as suas inclinações políticas, há perseguições e encerramento de escolas, chama-se os eclesiásticos para darem aulas (pela sua contribuição moral e isenção de cuidados domésticos) e autoriza-se em 1832 o retorno dos jesuítas (Carvalho, 1986).

<sup>268</sup> O nome “Escola Normal” provém da França e é utilizado para designar um estabelecimento que dirige uma formação uniforme aos mestres, contribuindo à normalização (Nóvoa, 1987, p. 425).

o ensino mútuo, mas seu funcionamento é irregular e contribui muito pouco para a formação de professores<sup>269</sup>.

Araújo (2000, p. 106) observa que só em 1863 a Escola Normal passa a ser uma instituição exclusiva para formar professores, preenchida por estudantes do sexo masculino de classes médias baixas, onde em algumas escolas os alunos recebiam subsídios (que foram cortados em 1903<sup>270</sup>). Mas Nóvoa (1987) afirma que a criação da primeira escola normal<sup>271</sup> não significou um avanço imediato na formação dos professores, pois os esforços na divulgação do ensino normal é baixo, durante o século XIX a admissão ao magistério faz-se por exame público, não exige formação específica.

Nóvoa (1987, pp. 433-444) ressalta o período de 1862 a 1881 como a fase de criação das primeiras escolas normais, que usavam o método português experimental, eram organizadas segundo modelo dos seminários religiosos (deve-se constatar se o aluno tem “vocação” para o ensino e expulsar os incapazes de exercer o magistério, adota-se o regime de internato porque o “sacerdote do ensino” deve habituar-se a regras de disciplina, horários, rezas, higiene e devem praticar a agricultura, pois recebem pouco). Mas o número de formados é pequeno, assim como o número de mulheres na profissão, de acordo com os dados de 1875 apresentados por Nóvoa (1987, pp. 374-409) só 5% dos professores/as tem o curso normal (50% tem só entre 3 a 4 anos de estudo); 80,4% dos professores/as são homens e 19,6% são mulheres, 1/5 dos professores/as são religiosos e a maioria tem entre 31 e 40 anos<sup>272</sup>.

A primeira Escola Normal feminina é criada em 1866<sup>273</sup>, em Lisboa, em um orfanato para raparigas (que funcionava em um edifício de uma escola conventual<sup>274</sup>), as alunas eram recrutadas em asilos, adotava-se o regime de internato, com ensino

---

<sup>269</sup> Almeida (1981) considera que desde 1835 pode dizer-se que há formação de professores em Portugal, data em que se criam escolas normais nas capitais de distrito.

<sup>270</sup> Houve reclamação porque o corte do subsídio abaxaria o já baixo número de alunos homens.

<sup>271</sup> A primeira Escola Normal de Marvila funciona de 1862 a 1869, quando forma 91 normalistas, 71 vão ser professores públicos (nesta escola cria-se também um curso noturno para adultos e biblioteca para operários). A escola fecha de 1869 a 1972 e volta a funcionar de 1872 a 1881, quando outra escola normal masculina é criada em Angra do Heroísmo (Nóvoa, 1987).

<sup>272</sup> Mas no ensino privado as mulheres já são apresentadas como maioria dos professores primários (56,8%), 93,5% são laicos, recebem menos do que os professores públicos (na média 38% menos) e 82,1% deles é responsável pela escola (Nóvoa, 1987).

<sup>273</sup> António da Costa (que defende a instrução em igual proporção para ambos os sexos, mas com preferência à educação feminina porque elas educariam os filhos e também deveriam ser responsáveis pela instrução primária do sexo masculino) cria em agosto de 1870 duas escolas normais femininas e torna a instrução primária obrigatória para ambos os sexos, mas fica no ministério por 2 meses. Depois vários decretos são revogados, inclusive a criação das escolas normais femininas (Carvalho, 1986, p. 602).

<sup>274</sup> O Estado tornou-se dono de edifícios de ordens religiosas expulsas em 1834.

voltado aos trabalhos “femininos” e ao ensino religioso. Forma-se nesta escola 141 professoras até 1881 (Araújo, 2000; Nóvoa, 1987). Apesar de ainda ser um número pequeno, vários fatores vão desencadear o aumento do recurso a uma força de trabalho feminina no magistério, entre 1870 e 1910, o Estado incorpora as mulheres, adota políticas que mudaram o ensino em termos de relações de gênero, como a igualdade salarial e a expansão das Escolas Normais femininas e masculinas em igual número (Araújo, 2000, pp. 109-110).

Entre 1881 a 1901, Nóvoa (1987, pp. 430; 474-475) identifica um período de expansão das escolas normais, pois a Reforma de 1878 cria 4 escolas: 2 em Lisboa e 2 no Porto (uma para cada sexo<sup>275</sup>) e 10 escolas normais “mistas”<sup>276</sup> de segunda classe, uma em cada capital de distrito (contudo algumas não são criadas<sup>277</sup>). Em 1896 as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário são criadas, assim, no período entre 1896 a 1901, são abertas 18 Escolas do Magistério Primário, mas as Escolas Normais passam a restringir-se a Lisboa e Porto<sup>278</sup>.

No ensino primário as mulheres eram aceitas, mas o primeiro liceu<sup>279</sup> feminino só abre em 1906<sup>280</sup>. Assim, as mulheres não tinham condições (ou tinham muitas dificuldades) para cursar a Universidade, só continuavam os seus estudos nas Escolas Normais (Carvalho, 1986, p. 646; 683). Isso favoreceu que o número de mulheres formadas nas escolas normais ultrapassasse o número de homens no período entre 1883-1892, e continuasse a crescer até 1926, conforme apresentado no anexo X.

No início do século XX, as Escolas Normais conquistaram em lugar sólido no sistema de ensino do Estado<sup>281</sup>: em 1901 publica-se a Reforma do Ensino que obrigava a ter o diploma do curso normal para se candidatar ao exercício do magistério

---

<sup>275</sup> É importante destacar que de 1882-1903 elas formam mais mulheres que homens (Nóvoa, 1987).

<sup>276</sup> Com currículo diferenciado para homens e mulheres (Araújo, 2000, p. 106).

<sup>277</sup> Além disso, Carvalho (1986, p. 605) refere que a criação destas escolas só é regulamentada em 1881.

<sup>278</sup> Neste ano o governo confia também a organização do júri dos exames de admissão ao magistério primário às escolas normais.

<sup>279</sup> Atual ensino secundário, que preparava e permitia o acesso à Universidade.

<sup>280</sup> Em Lisboa. Só abre em outros lugares de Portugal em 1919.

<sup>281</sup> Para Nóvoa (1987) as Escolas Normais representaram um dos fatores profissionalização docente, outros fatores foram: o exercício da docência em tempo integral (no período pombalino a maior parte dos professores se vêm na obrigação de praticar a tempo integral); o suporte legal para o exercício da profissão (no período pombalino); a criação de associações de grupos de profissionais docentes. A profissionalização da atividade docente é apresentada como um processo que se organiza entre o fim do século XVIII e o início do século XX, relacionado com a laicização e a estatização do sistema de ensino e o desenvolvimento do projeto de escolarização, assim, a partir do fim do século XVIII a profissionalização da atividade docente se dá junto com a história da instituição escolar (pois a educação se confunde cada vez mais com o ensino na escola devido ao seu privilegiado lugar da ação educativa).



primário. Assim, de acordo com Nóvoa (1988), os anos de 1901 a 1933 constituem a idade de ouro dos professores/as da instrução primária<sup>282</sup>, pois os docentes serão capazes de fazer um resgate crítico e refletivo de sua própria história profissional, constituem associações profissionais e conquistam direitos (como aumento de remuneração, alongamento da duração da formação, a melhora do nível acadêmico do curso normal<sup>283</sup>, a elaboração de teorias científicas, entre outras). A primeira República é considerada um dos *tempos quentes* da história portuguesa dentro do processo de construção da profissão docente<sup>284</sup> (o outro seria a época pombalina)<sup>285</sup> (Nóvoa, 1987, pp. 475; 517-518; 691). Este período representou um tempo de muitas certezas e uma crença quase ilimitada nas potencialidades da escola, onde o professorado constrói o seu estatuto sendo apóstolos e porta-vozes desta visão idílica (e ingênua) da instituição escolar e da sociedade (Nóvoa, 1988, p. 6).

Todavia, dentro desse período também há retrocessos: a Reforma de 1911 reduz o número de escolas normais para três – em Lisboa, Porto e Coimbra (em regime de co-educação), as outras poderiam ser criadas se as autoridades regionais assumissem os custos da instalação. Os inscritos no 1.º ano de funcionamento (em 1918) foram de 15,4% homens e 84,6 mulheres. Mas de 1930 a 1936 42% dos inscritos nos cursos são do sexo masculino e estes são 35% dos formados de 1930 a 1938, o que pode ser causado pela repercussão da elevação do salário (Nóvoa, 1987, p. 673; 690).

Para Nóvoa a formação dos professores/as é mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. A percepção deste fato levou o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área<sup>286</sup>: primeiro tenta várias vezes reformar as escolas normais republicanas, depois, encontrando resistência, decide fechar as escolas em 1936. Ao mesmo tempo em que desvaloriza o estatuto da profissão docente e exerce um controle autoritário dos professores/as, o Estado Novo dignifica a sua imagem social, dando-lhe

---

<sup>282</sup> Serra (2004) identifica que na Escola Normal Primária de Lisboa o período áureo vai de 1918 a 1935, tendo professores ilustres, republicanos, renovadores e progressistas.

<sup>283</sup> Quem se forma teria 11 anos de ensino, teria acesso ao ensino superior e poderia aspirar a outras categorias como o magistério na escola normal.

<sup>284</sup> Almeida (1981) refere que a lei de 29 de Março de 1911 e a Lei de 7 de Junho de 1914 acentuam a importância das escolas normais.

<sup>285</sup> Mas ele destaca que a compreensão histórica exige um tempo humano e não só períodos-chaves.

<sup>286</sup> As associações docentes também são alvo de medidas radicais do Estado Novo: em 1928 elas são abolidas (e são presos os dirigentes da União do Professorado Primário Oficial). Em 1930 permite-se que os professores constituam associações, mas veda às associações discutirem atos dos seus superiores e de ocuparem-se de assuntos estranhos ao objetivo social. Em 1932 os professores passam a ser repreendidos se discutirem atos dos seus superiores (Carvalho, 1986).

um aspecto missionário para salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores/as junto das populações (1991, p. 109; , 1992, p. 18).

Dentre as medidas radicais, destaca-se: em Junho de 1926 a extinção das Escolas Normais Superiores<sup>287</sup>. Em Abril de 1928 as Escolas Normais Primárias são fechadas, sendo reabertas em Agosto<sup>288</sup>, com uma diminuição das habilitações para o ingresso<sup>289</sup>. Em Julho de 1930 as Escolas Normais são substituídas por Escolas do Magistério Primário destinadas a formar professores/as primários elementar e do ensino infantil<sup>290</sup>, reduz-se de novo a escolaridade de ingresso (sendo necessário só o ensino primário elementar) e exigia-se exame para o exercício do magistério<sup>291</sup>. Por fim, em Novembro de 1936 encerra-se as Escolas do Magistério Primário (Carvalho, 1986, p. 732). Para Nóvoa, o fechamento das escolas de magistério primário no ano de 1936 marca a decadência do Ensino Normal em Portugal (Nóvoa, 1987, p. 690).

Em Novembro de 1930 são criados os “postos de ensino”<sup>292</sup> onde os “regentes escolares” ensinariam<sup>293</sup>, precisando comprovar apenas idoneidade moral e intelectual<sup>294</sup> (em 1935 passa-se a exigir exame de aptidão para os regentes, havia regentes que não sabiam escrever), considerava-se que era necessário pagar uma pequena remuneração em prol da diminuição do número dos iletrados e que para transmitir tão limitados conhecimentos não se precisava de preparação específica (Carvalho, 1986). Mónica (1978, p. 205) considera a nomeação dos regentes escolares uma ajuda à degradação do status do professor e da qualidade do ensino. Nóvoa (1991, p. 112) também compreende esta ação como um dos aspectos de uma estratégia que conduz a uma desvalorização do professorado, tanto ao nível económico como profissional e científico.

---

<sup>287</sup> Que formavam professores pós-primários.

<sup>288</sup> Justifica-se que era necessário reduzir despesas, mas que o ato foi repensado para o bem da cultura.

<sup>289</sup> Realiza-se um exame de admissão, reduz-se da idade mínima de 15 para 14 anos e a escolaridade de 1.º ciclo dos Liceus – ou o equivalente nas Escolas Técnicas – para o ingresso.

<sup>290</sup> Em Outubro de 1926 cria-se 12 escolas infantis, mas não tinha professores, os professores primários que não faziam falta poderiam ir para ela, ou seja, o ensino infantil continuou sem existência real (Carvalho, 1986, p. 733).

<sup>291</sup> Em 1930 todos os professores deveriam se submeter aos Exames de Estado para ter habilitação plena, era uma arma, até os professores competentes e inteligentes não ficavam seguros de ter boa nota (Mónica, 1978, p. 207). Esse exame só foi extinto em 1974.

<sup>292</sup> Os postos são extintos só em 1980, apesar de ter a sua progressiva substituição decretada em 1973.

<sup>293</sup> Os regentes são nomeados a partir de Novembro de 1931.

<sup>294</sup> Os professores contestaram tal atitude sentidos feridos na dignidade da sua profissão e economicamente prejudicados, pois alguns não conseguiam emprego porque os regentes ocupavam os postos (Carvalho, 1986). Alguns demarcam que passa a ser necessário complementar a remuneração com outras atividades, o que deteriorava a qualidade (Nóvoa, 1991, p. 112).

Contudo, Guinote (2006) demarca que essa é uma leitura parcial da questão<sup>295</sup>, que reduz a importância de milhares de profissionais – o(a)s regentes escolares – que, com baixa qualificação e remuneração, exerceram o ensino das primeiras letras em meios onde ele não teria existido de outra forma e contribuíram para o alargamento do ensino e a diminuição do analfabetismo<sup>296</sup>. Essa profissão possibilitou uma maior penetração da mulher no mercado de trabalho: em 1940/41 eram 83,6% de mulheres, 95,6% em 1950/51 e chega a praticamente 100% na década de 60<sup>297</sup>. No início dos anos 50, a proporção de regentes frente aos professores/as era perto dos 30% e em 1955/56 sobe para cerca de 45%, mas começa a decrescer na década de 60 para menos de 20%<sup>298</sup>. Mesmo podendo alegar-se que a “qualidade” foi sacrificada, esta política foi utilizada, muitas vezes a contra-gosto, para combinar o controle ideológico da escola, a expansão da alfabetização e a contenção orçamental.

Quanto à formação de professor, esta ficou por um bom tempo deixada de lado, pois as Escolas do Magistério Primário são reabertas em 1943 (com um curso reduzido de 3 para 2 anos, ministrado em 4 escolas – Lisboa, Porto, Coimbra e Braga) motivada pela falta de professores/as primários<sup>299</sup>, que foi agravada ainda mais com a construção de escolas previstas no “Plano dos Centenários” em 1940<sup>300</sup> (Carvalho, 1986, p. 732). Mas a reabertura é marcada pela modificação completa: apaga-se a memória do ensino normal, introduz-se uma visão minimalista da formação e das suas bases científicas, ou seja, meramente tecnicista e didática, enfatizando a “moral” e o domínio de certos métodos de ensino. O Estado Novo considerava que um elevado nível académico não era necessário, assim, o estatuto sócio-económico cai e a visão missionária/religiosa da atividade docente é recuperada (Nóvoa, 1991, p. 109).

---

<sup>295</sup> Para o autor a figura do regente não é necessariamente um sinal da desvalorização da educação, nem esta foi ocasionada pela feminização e docilidade do professorado, até porque alguns regentes estudavam e tinham acima da 4.ª classe e a docilidade não é comprovada.

<sup>296</sup> Além disso, o autor compara esta política com a criação das Escolas Móveis na República, que pagava a qualquer um que alfabetizasse alguém, independente da formação.

<sup>297</sup> Atráia, de início, mulheres mais velhas (acima de 30 e 40 anos), depois mais jovens (chega a ter de 16 a 17 anos, mas a maioria tem menos de 30 anos, diferente dos professores) prioritariamente solteiras (que possivelmente pediam exoneração quando casavam – porque o casamento não foi autorizado, as condições familiares não permitiriam o trabalho, ou não necessitariam dele) (Guinote, 2006).

<sup>298</sup> Há incentivos para que se formem e muitos diplomam-se.

<sup>299</sup> Entre 1940-1960 centenas de escolas primárias fecharam por falta de professor (Mónica, 1978, p. 207).

<sup>300</sup> “O Plano dos Centenários” (centenários porque em 1940 comemorava-se oitocentos anos de independência nacional e de trezentos anos do fim do domínio espanhol) previa a construção de 12.500 salas de aula no prazo de 10 anos. Em 1951 ¼ das escolas foram construídas com mais da metade do dinheiro gasto, três décadas depois muitas escolas não tinham sido construídas (Mónica, 1978, p. 171).

Serra (2004, pp. 34-35) identifica no discurso de muitos diretores das Escolas do Magistério Primário (que assumiram estes postos após o período ditatorial) o repúdio a tais orientações imprimidas durante o Estado Novo no domínio da formação de professores do ensino primário, estas escolas eram criticadas por ser o setor de ensino mais abandonado e retrógrado do sistema escolar português e que mais não eram do que um instrumento decisivo e essencial de reprodução da ideologia do Estado e de manutenção dos privilégios da minoria exploradora, isso produzir como efeito o desprezo à formação do professor.

Nóvoa (1991, p. 117) sustenta que os anos trinta desencadearam uma política sistemática de degradação do estatuto dos professores, que nos retirou até a “memória” da profissão docente; desta forma (ao contrário do que pode parecer), não há um hiato na história do país e dos professores durante o período ditatorial, ao contrário, existe um recuo da profissionalização da atividade docente, que pode verificar-se: na tendência de acumular funções; na desvalorização da permissão para ensinar; na diminuição do nível da formação docente; na interdição das associações profissionais docentes; na falta de um saber próprio a atividade docente; na imposição de uma ética e um comportamento deontológico aos docentes. Isso não conduz a uma nova identidade profissional, mas à degradação do status sócio-econômico dos docentes (Nóvoa, 1987, pp. 766-772). Em 1960, as conseqüências mostram-se claramente: Portugal aparece em último lugar nas estatísticas europeias (Nóvoa, 1992, pp. 19-20).

Para mudar esta situação, são exigidas mudanças na política educativa. Assim, a década de 1970 é marcada pela formação inicial de professores/as<sup>301</sup>, o Ensino Normal Primário ganha novo impulso depois do 25 de Abril de 1974<sup>302</sup>, o apoio do Banco Mundial (principalmente na criação das Universidades Novas) torna-se decisivo

---

<sup>301</sup> Extingue-se, inclusive, o Exame de Estado em finais de 1973-74 (que era uma prova final do período de estágio pedagógico, após aprovado era possível considerar-se profissionalizado e/ou efetivado) (Almeida, 1981).

<sup>302</sup> Em 25 de Abril de 1974 aconteceu um levantamento militar que derrubou, num só dia, o regime político do Estado Novo, sem grande resistência do governo, que cedeu perante o movimento militar, apoiado pela larga maioria da população. O levantamento foi conduzido por capitães da hierarquia militar. Considera-se, em termos gerais, que esta revolução devolveu a liberdade ao povo português (denominando-se “Dia da Liberdade” o feriado instituído em Portugal para comemorar a revolução no dia 25 do mês de Abril, este levante também recebe as designações “25 de Abril”, ou “Revolução dos Cravos”).

para lançar uma rede de Escolas Superiores de Educação nas Universidades, o que contribui para o desenvolvimento das Ciências da Educação (Nóvoa, 1992, p. 20)<sup>303</sup>.

Após 1974 as Escolas do Magistério Primário passam por várias reestruturações curriculares<sup>304</sup> propondo-se aumento de estatuto (para ensino médio superior), maior escolaridade para aceder ao curso (7.º ano do liceu), interdisciplinaridade, além disso, estas escolas passam em 1974 por um regime de “experiência pedagógica”<sup>305</sup> (Almeida, 1981; Benavente, 1990; Serra, 2004). No fim da década de 70 Serra (2004, pp. 226-227) indica que a formação de professores tinha dois eixos: os professores primários e educadores de infância nas do magistério primário e normais (instituições de “ensino médio”) e dos professores para ensino preparatório e secundário nas universidades. Mas com a criação do ensino superior de curta duração e das Escolas Superiores de Educação – ESE’s (institucionalizados pelo decreto-lei n.º 427 – B/77, ratificado e emendado pela lei n.º 61/78<sup>306</sup>) surgem instituições de formação de professores que resultariam assim de reconversão das escolas normais de educadoras de infância e das escolas do magistério primário<sup>307</sup>.

Porém, contrariando algumas expectativas mais otimistas, o processo de reconversão institucional das escolas de magistério para ensino superior apenas viria a

---

<sup>303</sup> O recrutamento massivo de professores num tempo curto também desencadeia fenômenos de desprofissionalização do professorado (Nóvoa, 1992, p. 20).

<sup>304</sup> Um despacho de 30 de Outubro de 1974 introduz algumas mudanças (como a supressão da disciplina educação feminina, o fato de não ser mais obrigatório o diretor dar a disciplina Pedagogia, entre outras), outro, de 31 de Julho de 1975, reformula a estrutura curricular (tornando-a mais interdisciplinar) e aumenta o curso para 3 anos letivos (era de 2 anos) e retoma a formação do magistério infantil (extinta em 1937). Em 1976, 1977, 1978 há novas mudanças curriculares (Benavente, 1990; Serra, 2004).

<sup>305</sup> O regime de “experiências pedagógicas”, autorizado em um comunicado de 16 de Novembro de 1974, foi solicitado pelos novos responsáveis pelas escolas de magistério que se preocupavam com os entraves burocráticos iniciais que impediam a renovação das mesmas, assim este período é marcado por ser revolucionário; mas o despacho n.º 61/76 de 29 de Julho suspende o regime de “experiência pedagógica” (aponta-se essa e outras medidas como uma investida da direita contra o “terror comunista” ou a “recuperação capitalista”, um refluxo da revolução, pois a direita não via com bons olhos a “calmaria” do tempo da “experiência pedagógica”) (Serra, 2004). Neste período de “experiência pedagógica”, de acordo com Benavente (1990, pp. 36-37), aconteceram várias experiências interessantes.

<sup>306</sup> Também explicado e referido por Leão (2006), que mostra que a lei n.º 61/78 integra estas escolas no ensino superior o que correspondia a um natural desejo de melhorar a formação concedida, fica responsável também por formação em serviço, atualizações e aperfeiçoamento. Esta lei também cria os CIFOP’s (Centros Integrados de Formação de Professores) e já menciona a reconversão das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário em escolas superiores de educação até o início do ano letivo de 1979/80, o que não acontece neste ano.

<sup>307</sup> A partir deste período, institucionalizam-se práticas integradas de formação de professores (em cursos de licenciatura em 4 anos) nos ramos educacionais das faculdades de ciências, ou em universidades novas (Universidade do Minho e de Aveiro e no então Instituto Universitário dos Açores). Havia, assim, clivagens na formação de professores e no seu estatuto: no ensino médio e nas universidades. As ESEs surgem neste contexto para, em uma mesma instituição, dar formação integrada, especialização homogênea, conjugar formação inicial e contínua, integrar a comunidade.

ocorrer de modo conseqüente a partir da década de oitenta. Apenas em Maio de 1986 é publicado um diploma que estabelecerá um adequado esquema programático de extinção das escolas do magistério primário e do magistério infantil<sup>308</sup>, face à progressiva entrada em funcionamento das ESE's e CIFOP's, como isso teria um custo alto foi dividido em duas fases: as matrículas nas escolas do magistério seriam suspensas à medida que fosse possível abrir as matrículas nas ESE's e CIFOP's (Serra, 2004, pp. 230-232)<sup>309</sup>.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14/10) que institui a formação inicial de nível superior e uma formação contínua aos docentes. No entanto, a formação inicial dos educadores de infância, dos professores/as de 1.º e 2.º CEB realiza-se em escolas superiores de educação (ou em universidades, com diplomas de bacharéis equiparados aos das ESE's), já dos professores/as do 3.º CEB e de professores/as do ensino secundário realiza-se só em universidades (o que torna ainda nítida uma clivagem na formação). Em 1997 esta lei é alterada (pela Lei n.º 115) e os professores/as até o 3.º CEB passam a formar-se em grau de licenciatura tanto em escolas superiores de educação como em estabelecimentos de ensino universitário (mas os professores de ensino secundário só formam-se em universidades). Em 2005 a lei é novamente alterada (pela Lei n.º 49) e define a formação de todos os professores/as em linhas gerais “através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”.

Enfim, o século XX é descrito por Nóvoa (1989, p. 449) como uma longa sucessão de fracassos das “grandes Reformas do ensino” e, como provocação, afirma que o único regime político que não tentou fazer uma reforma do ensino com R grande foi o Estado Novo “ele terá sido, porventura, o único regime que teve êxito na sua estratégia, conseguindo ajustar o sistema educativo à medida das suas necessidades”. Mesmo assim considera que o Estado Novo representou um “duro golpe” que deixou “cicatrizes” que podem ser traduzidas em dois eixos na formação docente até a década de 1960: redução<sup>310</sup> e controle (Nóvoa, 1991, p. 109).

Nóvoa (1992, pp. 21-23) assinala como marca da década de 1980 a profissionalização em serviço (motivada pela explosão escolar que trouxe indivíduos

---

<sup>308</sup> Ver Decretos-Lei n.º 101/86, n.º 178/89.

<sup>309</sup> As Escolas do Magistério Primário passam a ser progressivamente extintas a partir de 1986, encerrando-as efetivamente em 1987-1988 e 1988-1989.

<sup>310</sup> Na admissão, nos conteúdos, no tempo de formação e na menor exigência intelectual e científica.

sem habilitação académica e pedagógica para a docência), junto com a acentuação progressiva dos fatores de mal estar profissional. Este fato tem, ao mesmo tempo, uma importância quantitativa e estratégica, mas também aguça uma visão degradada/desqualificada dos professores/as e o papel do Estado no controle da profissão docente<sup>311</sup>, pondo em causa a autonomia relativa conquistada pelas instituições de formação docente. Já a década de 1990 é marcada pela formação contínua, com a formação inicial em vias de resolução vira-se para a formação contínua para assegurar o sucesso das reformas educativas e assegurar a concretização do estatuto da carreira docente<sup>312</sup>.

Conforme Benavente (1990, pp. 41-42) aponta, não é fácil descrever consensualmente sobre o que mudou ou não na educação portuguesa após o 25 de Abril. Alguns assuntos destacados são a dignificação do estatuto docente, as mudanças curriculares e a tentativa de democratização, mas “a distância entre o ideal e o real é um dos pontos que reúne a unanimidade junto dos que se interessam pela educação”. Essa distância pode ter algumas razões demarcadas como: a burocracia da máquina administrativa (que apela para a normalização); a falta de recursos materiais e humanos (alguns destacam o corpo docente como conservador, o que seria de difícil resolução imediata); a ausência de um projeto global e coerente e a centralização das decisões. Contudo, a autora não acusa o Estado após 1974, mas demarca que é preciso ter em conta as exigências e lógicas institucionais, grupais e individuais para mudar democraticamente a instituição e as suas práticas (1990, p. 263).

Desta forma, notamos que a feminização da docência primária continua até hoje em Portugal<sup>313</sup> (ver anexo 2.4), trazendo discursos do passado que, atualmente, apropriados e modificados, continuam trazendo conseqüências nas escolhas,

---

<sup>311</sup> A degradação do estatuto profissional e económico dos professores durante os anos 80 favoreceu a ambiência reformadora inspirada por tendências internacionais, mas, apesar de algumas melhorias significativas, estas foram incapazes de conceber uma “nova profissionalidade”. Os saberes são impostos do exterior o que acentua a subordinação da profissão docente, instaura-se de novos controles sobre a profissão docente, mas subtis, prolongados através de uma tutela científico-curricular: “A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores” (Nóvoa, 1992, p. 22).

<sup>312</sup> Mas esta formação contínua não é concebida na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas. Nóvoa (1992, p. 23) demarca que “É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (científico versus pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores”. Necessita-se de redes de (auto)formação, centradas nas dimensões coletivas, onde a troca de experiências e a partilha de saberes façam com que o professor seja tanto formador como formando.

<sup>313</sup> Como aponta Sarmiento (2000, p. 213) esta feminização não encontra paralelo em nenhum outro país da OCDE.

representações e atuações destes profissionais. Assim, concordando com Benavente, sabemos que somente com o conhecimento e reflexão sobre estes referenciais a mudança pode ser possível.

## 2.2 Escolas de formação de professores/as no Brasil

A formação de professores em escolas liga-se à institucionalização da instrução pública e os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, assim, somente no século XIX com a Revolução Francesa a idéia de uma escola normal a cargo do Estado encontra condições favoráveis (Martins, 1996a; Tanuri, 2000). Antes disso somente existiram preocupações no sentido de selecionar os professores<sup>314</sup>, em 1827<sup>315</sup>, por exemplo, são criadas escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil/Império, como consequência seleciona-se mestres e mestras (embora as mulheres fossem dispensadas destes exames e, por isso, recebiam menos). O primórdio da preparação de professores no Brasil foram as escolas de ensino mútuo<sup>316</sup>: em 1823 cria-se uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares, mas só em 1827 a instituição do ensino mútuo no Brasil é consagrada na lei (Tanuri, 2000, pp. 62-63).

Tanuri (2000, pp. 64-65) descreve que as primeiras escolas normais brasileiras só são estabelecidas logo após a descentralização de 1834 que deixava a sua criação a cargo das Províncias<sup>317</sup>: a primeira escola normal brasileira masculina<sup>318</sup> foi criada em 1835 em Niterói na Província do Rio de Janeiro, usava o método mútuo (lancasteriano), mas teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849<sup>319</sup>. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, porém a formação de professores não era compreendida como necessária, havia falta de interesse da população pela profissão docente (a julgar pelos depoimentos da época) acarretada pelo pouco apreço e pelos baixos atrativos financeiros que o

---

<sup>314</sup> Iniciativas que antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas.

<sup>315</sup> Denuncia-se porém, em 1893 que muitas não foram criadas, a maioria estava em estado deplorável, com professores ignorantes (homens), onde o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

<sup>316</sup> Forma exclusivamente prática, preocupando em ensinar as primeiras letras e preparar/instruir docentes, no domínio do método; seria depois retomada com o estabelecimento de “professores adjuntos”.

<sup>317</sup> O Governo Central ocuparia-se do ensino na capital do Império (RJ) e do superior em todo o país, e as províncias seriam responsáveis pela instrução primária e secundária nos seus territórios. Assim, as escolas normais no Brasil fizeram parte dos sistemas provinciais desde a sua criação (Tanuri, 2000, p. 63).

<sup>318</sup> Era para cidadãos, mas só os homens eram considerados cidadãos (Gaspari, 2003; Martins, 1996a)

<sup>319</sup> Em 1840 ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério.



magistério primário oferecia<sup>320</sup>. Além disso, a formação não era exigência para a docência: algumas províncias recrutavam os professores a partir de exames ou concursos (onde bastava saber ler, escrever, as quatro operações e orações), outras (como o Rio de Janeiro de 1849 a 1854) adotavam o sistema de “professores adjuntos”<sup>321</sup>.

De acordo com Villela (2000), estas escolas nasceram buscando uma uniformidade por meio da instrução, elas eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, enfim, formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. No entanto, Tanuri (2000, pp. 64-65) afirma que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, e tiveram algumas características comuns: foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (as mulheres eram excluídas ou previa-se a futura criação de escolas normais femininas); tinham somente 1 professor (ou dois); um curso de dois anos; seu currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários (acrescido de rudimentar formação pedagógica); tiveram pouquíssimos alunos; foram freqüentemente fechadas e reabertas (por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa) (Tanuri, 2000, pp. 64-65). Além disso, Kulesza (1998, pp. 65-66) indica que muitas províncias criaram um curso Normal anexo ao Liceu<sup>322</sup>, antes de fundarem uma Escola Normal<sup>323</sup>.

Algumas Escolas Normais Femininas foram abertas, mas de início também não tiveram grandes repercussões. Em 1847 foi criada uma Escola Normal Feminina no

---

<sup>320</sup> Schueler (2005) mostra que os professores na corte entre nas décadas de 1870-80 eram geralmente provenientes de classes pobres, que precisavam do salário para sobreviver, e tinham representações sobre si mesmos de pobreza, austeridade, sacrifícios, sacerdócio e missão. Mas, através da imprensa educacional, puderam mostrar-se como categoria profissional que não era passiva às reformas do governo nem alheia a formulações próprias.

<sup>321</sup> Auxiliares que aprendiam o exercício a profissão docente na prática. Esta modalidade, de acordo com Schueler (2005, p. 384), fazia com que estes professores (que em geral eram pobres, recebiam pouco e dependiam do salário), não tivessem condições de aprimorar os estudos e freqüentar uma Escola Normal.

<sup>322</sup> Os Liceus formavam as elites masculinas e influenciaram a implementação das escolas Normais que tinham caráter profissional. A baixa remuneração, a não necessidade de formação, as poucas vagas existentes e o reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho (Kulesza, 1998, p. 66). Além dos estudos secundários serem masculinos, Beltrão & Alves (2004) destacam que eram caros e só eles habilitavam para as faculdades, os cursos normais não davam esse acesso, mais um dos motivos para ). Os cursos normais não habilitavam as mulheres. O que inviabilizou a sua entrada.

<sup>323</sup> Adicionando uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando a parte de formação geral e reservando a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública.

Seminário Glória (SP) que, inicialmente, destinava-se às órfãs sem dote<sup>324</sup> e às jovens de poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver<sup>325</sup>. Em 1856 esta escola passa a ter seção feminina e masculina, mas fecha em 1878 por falta de verbas, reabrindo em 1880. De 1880 a 1883 teve maioria feminina nas matrículas, mas de 1881 a 1893 formou 269 rapazes e 238 moças, o que mostra que elas procuravam o curso em maior número, porém nem todas se formavam. Na proclamação da República (em 1888) as mulheres já eram maioria nos cursos normais de São Paulo<sup>326</sup> (Almeida, 1998, pp. 58-61). No Rio de Janeiro, a Escola Normal de Niterói é reaberta em 1862 e começa a funcionar também com a presença feminina (estudando com currículo diferente e em dias alternados dos meninos) (Bruschini & Amado, 1988, p. 5), a Escola Normal da Corte (Rio de Janeiro) começa a funcionar em 1877 com 88 meninas e 87 rapazes inscritos (Santos, 2004).

Kulesza (1998, pp. 66-68) descreve que, no início, as escolas normais em regime de co-educação (que aceitavam mulheres), eram na prática masculinas, porque a co-educação era difícil de concretizar, não se queria que as mulheres estudassem com os homens. Algumas estratégias foram usadas para que não se temesse/impedisse que as mulheres estudassem junto dos homens nas escolas normais, como, por exemplo, a construção de uma parede no meio da sala para que homens e mulheres não se comunicassem (Pernambuco em 1880) e a transformação destas escolas em exclusivamente femininas (o que aconteceu em várias escolas normais desde o século XIX até meados do século XX). Contudo, em alguns lugares do Brasil não foi assim, Werle (2005) diz que no Rio Grande do Sul a feminização das matrículas na Escola Normal ocorreu desde o início, apesar da indicação de que esta escola seria somente masculina, atendendo às órfãs internas do colégio que ficava ao lado desta.

É no contexto de um ideário de popularização do ensino a partir de 1868/70, que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de

---

<sup>324</sup> Kulesza (1998, p. 69) também destaca que uma das modalidades de criação das escolas normais foi a extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições regidas por ordens religiosas, com clientela predominantemente feminina e viés prático das alunas ajudarem na educação das órfãs menores.

<sup>325</sup> Dada a possibilidade remota de um bom casamento, pois a pobreza da mulher continua sendo demonstrada, nos romances da época, como um empecilho ao casamento; assim, apesar de incorporar a idéia da união amorosa entre duas pessoas, as bases econômicas do casamento continuam a influenciar a mentalidade (Almeida, 1998).

<sup>326</sup> Kulesza (1998, pp. 69-70) afirma que na maioria dos Estados, a feminização do magistério foi muito mais acentuada em detrimento da sua profissionalização, ao contrário de São Paulo (onde ainda se formava cerca de um terço de professores homens no início do século).

algum êxito<sup>327</sup>. Em 1867 havia 4 estabelecimentos no país, em 1883 registrava-se 22 (quase todas as províncias empenharam-se em criá-las e ocorre um enriquecimento de seu currículo<sup>328</sup>). Assim, nos anos finais da monarquia/Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, o que imprimiu fortes possibilidades de acesso a instrução pública e favoreceu a abertura de um espaço profissional às mulheres<sup>329</sup>; exclusivamente femininas ou em regime de co-educação, a frequência feminina começa a predominar, junto com a defesa da idéia de que a educação da criança deveria ser-lhe atribuída, como ampliação do seu papel de mãe (Almeida, 1998, p. 65; Bruschini & Amado, 1988, p. 5; Tanuri, 2000, p. 66; Villela, 2000).

De acordo com Almeida, na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais<sup>330</sup> pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres<sup>331</sup> (o que, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória feminina a partir de 1827<sup>332</sup>) (Almeida, 1998, p. 65). Mas, algumas vezes, a frequência das Escolas Normais não aconteceu antes da ocupação do magistério pelas mulheres, Schaffrath (2000, p. 13), por exemplo, indica que o Governo provincial de Santa Catarina precisou admitir professoras em seus quadros para regerem as poucas escolas femininas que foram criadas. Conseqüentemente, em 1892 quando é criada a Escola Normal, 63% das matrículas foram femininas e até 1907 esta escola havia formado 49 alunas e 6 alunos (21 exerceram o magistério público estadual)<sup>333</sup>. Muitas alunas já lecionavam e foram obrigadas pelo Governo a cursar a Escola Normal, outras se tornavam professoras em escolas particulares ou atendiam a domicílio os filhos das ricas famílias, sobre outras não há notícia de atuação docente, o que pode indicar que o diploma de normalista tenha

---

<sup>327</sup> Martins (1996a, p. 80) destaca que a partir de 1870 a Escola Normal passou a ser definida como “lôcus” para formar professores.

<sup>328</sup> A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 é um exemplo disso, pois fixava a duração do curso não em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submeteriam a exames (Tanuri, 2000, p. 67).

<sup>329</sup> Estas professoras iam dar aula nas poucas vagas para dar aula a meninas ou como preceptoras. Para as moças de alto poder aquisitivo a frequência às escolas normais era para ser esposa agradável e mãe dedicada (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

<sup>330</sup> Até mesmo o termo “normalista” passa a sugerir sempre moças. Kulesza (1998, p. 68) no seu estudo sobre as escolas normais de 1870-1910 só encontrou uma utilização deste termo no masculino. Almeida (1998, p. 154) refere que este termo é associado ao feminino nos anos 1940, inclusive com desdém.

<sup>331</sup> Kuhlmann Jr (2000, p. 479) cita que no Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/3/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim-de-infância.

<sup>332</sup> Pelo menos em tese, elas adquiriram o direito à educação.

<sup>333</sup> O Governador Gustavo Richard (1906-1909) preocupava-se com a alta procura das mulheres por este curso e pelo magistério e propõe que os moços candidatos a normalistas de outras cidades fossem ser liberados dos exames de admissão para a Escola Normal (Schaffrath, 2000).

servido apenas como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública (quando muito duas: uma para cada sexo), geralmente com 3 anos de estudos, que não alcançavam ainda o nível do curso secundário (sendo inferiores no conteúdo e na duração dos estudos). Cabe à República<sup>334</sup> a tarefa de desenvolver as Escolas Normais e implantá-la como instituição responsável pela qualificação do magistério primário<sup>335</sup>, mas este desenvolvimento é marcado por grandes discrepâncias entre os estados, pois a descentralização continuava. Assim, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da Escola Normal fica sob a liderança dos Estados mais progressistas<sup>336</sup> (Tanuri, 2000, pp. 67-70), junto com a feminização das matrículas nestas escolas e no magistério público. De acordo com Villela (2000, p. 119), em cinco décadas a profissão docente (quase exclusivamente masculina, tornar-se-ia mormente feminina, assim, a formação profissional permitida pelas escolas normais teria papel importante na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

Vianna (2001/2002, p. 3) afirma que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque; no estado de Minas Gerais elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo a presença quotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista é registrada no decorrer de todo o século XIX, antes da abertura das escolas normais femininas. No final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria das professoras primárias já era essencialmente feminina (em 1920 eram 72,5%), assim “desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres”. Característica que continua no século XX (inclusive com a ampliação da

---

<sup>334</sup> A primeira República era um Estado Oligárquico (visando os interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras de café) que não trouxe alterações significativas para a instrução pública e representava mais a continuidade do movimento de idéias que se iniciara nos últimos anos do Império, inclusive na criação das Escolas Normais (Kulesza, 1998; Tanuri, 2000).

<sup>335</sup> É após a implantação do regime republicano, em fins do século XIX, que o magistério também passou a receber mais mulheres que homens (Almeida, 1998).

<sup>336</sup> O modelo de São Paulo passa a ser paradigma para vários Estados, a Reforma de Caetano de Campos em 1890 amplia a parte propedêutica da escola normal em 4 anos (exigindo cultura enciclopédia para ingresso), introduz as escolas anexas e as idéias de Pestalozzi. O ensino primário passa a ter 8 anos, dividido em elementar e complementar (este último acaba servindo como acesso ao ensino normal e como escola normal primária, criando um dualismo nas escolas de formação, abolido em São Paulo em 1920).

presença feminina em outros níveis, modalidades de ensino e em outras áreas), estimulada por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas.

A partir da primeira Guerra mundial há um nacionalismo que se evidencia num entusiasmo pela educação (divulga-se o escolanovismo, a preocupação com estudos, métodos e técnicas de ensino). O ensino normal é dividido na década de 1920 em parte propedêutica e profissional<sup>337</sup> (no total teria 5 anos), criando-se uma diferenciação de cursos<sup>338</sup> que acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, mas que possibilitou a sua maior expansão e consolidação como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000). Martins (1996) também destaca que até o século XIX qualquer um podia ser professor, na década de 1920 a 1930 há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem que existia que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares.

Na década de 1930 institui-se que o ingresso Escola Normal (que tinha 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância) faz-se após curso secundário<sup>339</sup>, mas o término do curso na Escola Normal só permitia o acesso a alguns cursos superiores, articulação que somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo presumível que do ponto de vista do legislador haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000).

Com a introdução do Estado Novo (em 1937) a educação passa a ser um dos instrumentos do Estado a serviço da Nação para divulgar valores morais. Uma forte onda de civismo impregnava o cotidiano da escola normal (o que é demonstrado inclusive nos periódicos que passam a exaltar Getúlio Vargas, cria-se novos hinos, cultua-se a pátria), mas a nobre tarefa da educação continua a ser elevada. Além disso,

---

<sup>337</sup> Modelo baseado na Reforma Fernando de Azevedo de 1928 no DF/RJ. Porém, critica-se a divisão entre cultura geral e de cultura profissional, pois falhava nos dois objetivos.

<sup>338</sup> Em Minas Gerais havia a Escola Normal de 1.º Grau (5 anos de estudos), Escola Normal de 2º Grau (7 anos), Escola Normal Rural (2 anos), Aperfeiçoamento Pedagógico (2 anos), entre outras. Em 1930 havia 21 escolas em Minas Gerais, 6 de 2º grau, com 3892 alunos (antes havia 2 escolas com só 222 alunos). Na década de 1930 e 1940 a preocupação com os valores rurais e fixação do homem no campo, motiva a criação da Escola Normal rural em outros Estados. Também se expande as escolas normais de iniciativa privada e municipal (Tanuri, 2000, pp. 71-73).

<sup>339</sup> Baseado na Reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal/Rio de Janeiro em 1932.

há a glorificação das qualidades femininas para a docência presente nos discursos e nas ações<sup>340</sup> (Martins, 1996a). Mas ainda não existia escola para atender a todas as jovens<sup>341</sup>.

Em 1945 acaba o Estado Novo e a educação democrática elege o despertar da liberdade: precisava-se de uma formação docente crítica, técnica, cultural, humanitária. Tentava-se apagar as seqüelas do Estado Novo nas práticas educativas (Martins, 1996a). Assim, em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal surge como a primeira tentativa de centralização federal do ensino normal<sup>342</sup>, que acaba por consagrar um padrão dualista de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados<sup>343</sup>: o 1.º ciclo de 4 anos, em Escolas Normais Regionais que forneciam o curso de formação de “regentes” do ensino primário; o 2.º ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (que também ministravam os cursos de especialização de professores/as, inclusive os cursos de administradores escolares<sup>344</sup> ou especialistas) (Tanuri, 2000).

Esta lei acaba servindo de modelo para a reorganização das escolas normais da grande maioria dos estados, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação (em dois níveis de escolas)<sup>345</sup> e para um crescimento desigualmente distribuído pelo país<sup>346</sup>. Critica-se, porém, a pouca exigência

---

<sup>340</sup> No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1943 o Instituto de Educação torna-se um externato limitado ao sexo feminino (com escolas anexas, vários cursos e com a formação de professores no nível secundário) (Martins, 1996a, p. 145; 149). Só em 1962 (de acordo com informações obtidas junto ao Centro de Memória Institucional do Instituto) os homens podem voltar a candidatar-se a esta escola.

<sup>341</sup> No interior do Brasil, mas especificamente de São Paulo, Almeida (1998, pp. 187-188) atenta que as escolas não davam conta da escolarização de todas as jovens e muitos pais sequer pensavam no seu deslocamento para estudo em outros locais. A opção de estudo encontrada era o colégio religioso (católico, com educação separada por gênero, ao contrário da maioria das escolas estaduais que adotavam o regime co-educativo) que passou a oferecer também o Curso Normal para as meninas. Muitas cidades do interior não possuíam uma Escola Normal oficial e muitas vezes as moças só podiam freqüentar escolas particulares que ofereciam o curso nas cidades do interior, o que nem sempre acontecia por causa das dificuldades da família em arcar com as despesas de uma escola paga, assim como a ida para outra cidade seria inviável por conta dos costumes familiares.

<sup>342</sup> Poucos meses depois da aprovação desta lei, a Constituição promulgada em 1946 retoma a orientação descentralista.

<sup>343</sup> A lei esclarece que os dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país.

<sup>344</sup> Para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

<sup>345</sup> São Paulo e Bahia tinham sistemas diferentes; Alagoas, São Paulo, Sergipe, Amazonas e o Distrito Federal (RJ) não mantiveram a dualidade de instituições formadoras.

<sup>346</sup> Em 1951 havia 546 escolas normais de primeiro e segundo ciclos (168 eram escolas públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais), mas 258 estavam concentradas em apenas dois estados (SP e MG, SP em 1920 tinha só 10 escolas normais públicas, e em 1956 aumentou para 272, sendo 147 particulares e 17 municipais). Alguns Estados só tinham 2 escolas (MA, SE, RN). Quanto às matrículas em todo o país, em 1945 registrou-se 27.148, mas em 1955 cresceram para 70.628, em 1965 para 220.272, atingindo 347.873 em 1970. Contudo, o Censo Escolar de 1964 iria revelar que ainda não

do regime didático, a falta de articulação entre as “cadeiras”, o controle ineficiente da rede privada, os cursos normais noturnos, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções “paradomésticas” (Tanuri, 2000, pp. 76-78). Ao lado dessas críticas, encontramos o argumento de Martins (1996a, pp. 199-200) de que esta foi a fase de ouro na formação docente no Rio de Janeiro:

A partir do final da década de 40 e, ao longo da década de 50, vai se construindo, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a imagem do professor dos “anos dourados”. Nesse período, não era permitido o ingresso de rapazes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, consolidando-se, então, a vinculação ensino primário/tarefa feminina. A existência na formação da professora primária do Instituto estava numa rica ambiência extra-curricular, com uma significativa produção de revistas, que davam voz às alunas e num currículo que primava pela erudição e pelo academicismo. [...] Era bom ser aluna do Instituto, a sociedade valorizava e respeitava a professora oriunda dessa instituição[...] inclusive com remuneração significativa.

Por este argumento podemos perceber que no Rio de Janeiro esta fase de ouro da profissão docente aconteceu quando a feminização do magistério já estava consagrada, em uma época que profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino, com emprego garantido ao formar-se na rede pública de ensino e com uma remuneração significativa. Além disso, ao analisar os periódicos da instituição, a autora percebe que as alunas têm a representação de que somente a mulher tem condições de conduzir a educação da criança com eficiência, pois o instinto materno manifestaria-se na escola e a sua doçura e meiguice poderia facilitar o aprendizado das crianças (Martins, 1996a, p. 159; 179). No entanto, estes anos dourados não representaram a realidade de todos os Estados (onde a realidade era/é bem diferente), mas este discurso possivelmente contagiou o país, pois provinha de uma instituição paradigma para o Brasil.

Em 1961 é publicada a 1ª LDB (Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961), que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal (apenas deu equivalência às

---

atendiam às necessidades, pois apenas 161.996 (56%) dos 289.865 professores primários em regência de classe tinham realizado curso de formação profissional (concentrados mais em certos Estados), problema ainda agravado pela decisão de proibir o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, impedindo a qualificação de boa parte do numeroso professorado leigo (Tanuri, 2000, p. 77).

modalidades de ensino médio) e conservou as grandes linhas da organização anterior (descentralização e flexibilização)<sup>347</sup>. As mudanças são introduzidas com o golpe militar (de 1964), onde a “visão tecnicista da escola e da formação docente”<sup>348</sup> passa a embasar a educação e acentuar a divisão do trabalho pedagógico (em 1969 os “especialistas” passam formar-se nos cursos de Pedagogia) (Tanuri, 2000, pp. 78-79).

A LDB (Lei 5.692/71), que institui a profissionalização obrigatória do 2.º grau<sup>349</sup>, representa um golpe na formação docente<sup>350</sup>, pois a escola normal dilui-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério – HEM (para ensino de 1.ª a 4.ª série o mínimo exigido era a habilitação específica de 2.º grau realizada no mínimo em 3 séries<sup>351</sup>, admitindo-se diferenças locais<sup>352</sup>) (Tanuri, 2000, pp. 80-82).

Aponta-se uma descaracterização do curso<sup>353</sup>, uma queda das matrículas e do prestígio social do curso (junto com uma desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho e remuneração do professor/a que seguiram o processo de expansão do ensino de primeiro grau), aumenta a sua concentração em classes noturnas, reduz-se o número de disciplinas pedagógicas, desarticula-se os conteúdos, dicotomiza-se teoria/prática (núcleo comum/parte profissionalizante), há também uma inadequação dos docentes ao curso (inexperientes no ensino de 1.º grau) e problemas na realização dos estágios (cumpridos apenas formalmente e/ou restringidos à observação) (Martins, 1996a; Tanuri, 2000). Antes a escola normal era acusada de hipertrofiar os aspectos específicos, depois de 1971 passou a ser considerada uma

---

<sup>347</sup> A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial e colegial (com exceção dos Estados SE, ES, RJ, Guanabara, SP e DF/Brasília só com escolas de grau médio).

<sup>348</sup> Ou seja, a “operacionalização” dos objetivos, o “planejamento, coordenação e o controle” das atividades, os “métodos e técnicas” de avaliação. A escola deveria ser “eficiente e produtiva” preparando para o trabalho e visando o desenvolvimento econômico do país.

<sup>349</sup> Equivalente no Brasil atualmente ao ensino médio e em Portugal ao ensino secundário.

<sup>350</sup> Martins (1996a, p. 180; 186) descreve que a partir da década de 1970 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus “anos de zinco” (quando a profissão desvaloriza-se). Com baixa origem social, desprestígio social da carreira docente, salários aviltantes, instalações escolares precárias, escasso material didático, a categoria “operário da educação” vem substituindo o tão sonhado “profissional da educação”.

<sup>351</sup> Assim, abole-se a escola normal de nível ginásial. Para ensinar de 5ª a 6ª série admite-se os estudos adicionais de 1 ano nas escolas normais, para as outras séries só o ensino superior (Tanuri, 2000, p. 81).

<sup>352</sup> Em São Paulo até 1987, por exemplo, divide-se em habilitações pré-escolar, 1ª e 2ª série, 3ª e 4ª.

<sup>353</sup> Contraditoriamente, de acordo com Clarice Nunes (2000, p. 23), esta lei apresenta um projeto audacioso, pois propõe a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena, mas define as condições mínimas, que na realidade foram as que aconteceram, além disso definiu o salário pela formação e não pelo nível de ensino, mas na prática continuou ganhando menos.



habilitação em quase tudo incompetente: fraca em conteúdo científico, não forma o/a professor/a nem para ensinar a ler, escrever e calcular (Tanuri, 2000, pp. 80-82)<sup>354</sup>.

A partir dos anos 80 passa-se a questionar o tecnicismo do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, discute-se a sua função. Há várias posições sobre esta função, mas a que se consolida é a de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, portanto o curso de Pedagogia deveria se encarregar da formação para a docência primária (nos anos iniciais da escolaridade) e da formação unitária do pedagogo. Desta forma, a graduação de Pedagogia passa a ser reformulada visando também à preparação do/a professor/a primário/a em nível superior<sup>355</sup> (tarefa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentada<sup>356</sup>), pois (Tanuri, 2000, pp. 80-84).

Todavia, os esforços não foram suficientes<sup>357</sup> para a formação do professor. A falta de políticas de formação foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis. Neste contexto, em 1996 a LDB (Lei 9.394/96, art 62) estabelece que os professores/as da educação básica (até o ensino médio) serão

---

<sup>354</sup> Em 1982, a percepção dessa situação estimula a criação pelo MEC dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas a descontinuidade administrativa dificultou a implementação contínua/efetiva de programas para a melhoria da formação docente (Tanuri, 2000, p. 83).

<sup>355</sup> Aconteceram algumas tentativas anteriores de formar professores primários em nível superior. Em 1935 a Escola de Professores é incorporada pela Universidade do Distrito Federal (em 1939, com sua extinção, volta a ser integrada ao Instituto de Educação-RJ). Em 1934 também é incorporada em São Paulo à USP e desvinculada em 1938. Em 1959 a reforma de Goiás teve uma iniciativa original/pioneira: cria um curso normal superior (com 2 séries) para formar professores primários no Instituto de Educação, com currículo parecido ao dos cursos de Pedagogia, funcionou por dois anos, pois declara-se a sua criação inconstitucional (a formação de professores em nível superior era de exclusiva competência das Faculdades de Filosofia) (Tanuri, 2000, pp. 73-77).

<sup>356</sup> Em 1939 surge o curso de Pedagogia (primeiro na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil) com função de formar bacharéis (para atuar como técnicos de educação) e licenciados (destinados à docência nos cursos normais). Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados ao “conteúdo” e um ano de “didática”, para a formação do professor. Em 1968 (Lei 5.540/68) o curso de Pedagogia passa a ser fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas. A partir de 1969 (com o Parecer CFE 252/69) passou a ter a habilitação “magistério para o ensino de 2º grau”, que passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais (chegou a criar-se habilitações específicas para esse fim) (Tanuri, 2000, p. 74; 80).

<sup>357</sup> Em 1994 existiam apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país (239 de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais), com grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos (165 particulares). Em 1996 existiam 5.276 estabelecimentos de ensino médio com habilitações para o magistério (3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais) (Tanuri, 2000, p. 85).

formados em nível superior<sup>358</sup>, em licenciaturas plenas, em universidades e “institutos superiores de educação” (ISEs).

Insere-se uma nova instituição no panorama educacional<sup>359</sup> e, ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia, uma superposição de cursos que causou grande polêmica<sup>360</sup>; para haver algum consenso e progressos neste debate é preciso, de acordo com a autora, que não haja a desmobilização da experiência acumulada tanto pelos cursos de Pedagogia existentes nem da experiência da imensa rede pública de cursos médios de formação (as antigas Escolas Normais) que podem ser capitalizados e aproveitados (Tanuri, 2000, pp. 85-86).

Presentemente percebem-se pequenas alterações na porcentagem de professoras no ensino primário, Campos (2002, p. 12) nos aponta um sensível declínio nos tempos atuais, o que pode provir de diferentes fatores (alto desemprego, que tende a tornar mais atrativa a atividade docente pela segurança que proporciona, aumentos de salário principalmente em pequenos municípios do interior do Norte e do Nordeste, devido à complementação dada pelo governo federal). Também verificamos um aumento de homens nos cursos de formação de professores, mas este ainda é baixo, os cursos voltados ao magistério (não só o primário) continuam altamente feminizados (ver anexos 2.1 a 2.3).

### 2.3 Correlações

Apesar das Escolas Normais terem começado a funcionar quando o Brasil era independente de Portugal encontramos muitas correlações destas instituições nos dois países e da sua relação com a feminização do magistério. As Escolas Normais inicialmente eram instituições masculinas (tanto no seu corpo discente como docente), que não tinham muito prestígio, até porque a sua formação não era necessária para que se pudesse dar aulas.

---

<sup>358</sup> A lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais. Entretanto, estipula nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação acabar. Porém, dois pareceres (CNE/CEB nº 1/2003 e CNE/CEB nº 3/2003) do Conselho Nacional de Educação afirmam a validade da formação docente de nível médio. O que confirma a suposição de Tanuri (2000, p. 85) que em muitos lugares do país, dada a necessidade, tais formações poderão subsistir ainda por algum tempo.

<sup>359</sup> Provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres franceses.

<sup>360</sup> Alguns temem um nivelamento por baixo nos ISE em face da ênfase prática, desvinculada da pesquisa. Outros defendem este curso, até porque os institutos chegam em lugares que a Universidade não alcança. Há até quem considere que o pedagogo deve ser só o especialista.

Quando a Escola Normal passa a ser aberta para as mulheres, mesmo com muita luta feminina e também com muita resistência contra a sua entrada, em pouco tempo as mulheres ultrapassam os homens em número de discentes. Muitos discursos e ações ajudaram para que isso acontecesse: o medo da co-educação<sup>361</sup>; a defesa das “qualidades femininas” para a docência; a abertura de mais escolas normais femininas do que cursos secundários acessíveis às mulheres; o baixo salário que, associado com a necessidade de formação, torna outras áreas melhores para os homens (principalmente nos grandes centros<sup>362</sup>); entre outros.

Assim, a institucionalização das escolas de formação de professores/as foi um importante passo para a feminização do magistério e para o afastamento dos homens da docência. No entanto, a feminização nas Escolas Normais não se dá junto com a desvalorização docente, ao contrário, acontece ligada a uma certa valorização: tanto salarial, quanto do estatuto do/a professor/a (que passa a ser formado em uma instituição). Além disso, este é um dos primeiros locais de estudo e profissionalização feminina, o que fez com que as mulheres agarrassem e defendessem esta oportunidade, tendo em vista a falta de outras possibilidades. Esta conquista também representou a abertura progressiva de outras áreas de trabalho e estudos (secundários e superior) às mulheres<sup>363</sup>.

Em ambos os países a formação dos docentes primários é feita em nível superior, embora Portugal esteja mais adiantado neste processo. Mas os discursos continuam fazendo com que a feminização da docência primária continue (ver anexos 2.4 e 2.5).

### **3 Feminização do magistério e afastamento dos homens da docência**

A expressão “feminização do magistério” admite muitos sentidos e explicações dentro da bibliografia acadêmica. Vianna (2002, pp. 51-56) menciona que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato da mulher ser a maioria dos docentes, a feminização também acontece em espaços e práticas que, mesmo

---

<sup>361</sup> Temia-se o homem ensinando a meninas, conseqüentemente passa-se a abrir mais escolas normais femininas, pois precisava-se de professoras para dar aulas às meninas nas escolas primárias e as mulheres passam também a ensinar em turmas mistas.

<sup>362</sup> Reparamos que a taxa de feminização nos centros urbanos do Brasil até hoje é maior (Brasil, 2006).

<sup>363</sup> De acordo com Lopes (2001, p. 264-265) a entrada das mulheres na esfera pública interliga-se a transformação das formas de patriarcado (da “forma privada” que excluía as mulheres da esfera pública a “formas públicas” onde as mulheres estão na arena pública, mas em posição subordinada).

quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social independentemente do sexo de quem a exerce.

Como lembra Schaffrath (2000, p. 15), a história resulta de determinações sociais, mas também determina relações, assim a história a mulher no magistério foi determinada por um conjunto de relações sociais ao longo da história, mas ela também foi determinante de uma série de relações postas para a educação na nossa sociedade. Portanto há um duplo sentido da profissionalização do magistério feminino: por um lado, a sociedade passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos; por outro, as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência<sup>364</sup>. Utilizando-se de valores determinados (como o sacerdócio e a vocação) como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino e fator explicativo dos baixos salários da profissão e dos poucos investimentos na educação pública, é como se o trabalho como professora e a sujeição a uma baixa remuneração fizessem parte do perfil vocacional das mulheres.

Sabemos que a feminização e o afastamento dos homens do magistério foi um processo transnacional, que aconteceu em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil e em Portugal. Desta forma, os discursos e as representações sobre a docência feminina e masculina perpassaram fronteiras; mas é certo que eles circularam de formas diferentes, situados no contexto de cada local e de cada individualidade, por isso demonstraremos a seguir algumas análises deste processo. Sabemos, como demarca Almeida (2006a, p. 152), que encerramos o risco de propor estereótipos, mas fazemos esta análise para estabelecer pontos de semelhança entre os dois países e compreender melhor este processo de feminização.

De acordo com Araújo (1990) a feminização foi um processo transnacional, mas é necessário especificar as condições sociais, políticas e culturais em que este processo decorre em Portugal, pois as resistências culturais que a crescente concentração feminina nas atividades de ensinar levantou em certos setores (com base em várias representações e ideologias) apresentaram problemas de legitimação para o Estado e que podem ter sido alguns dos motivos para que a feminização não acontecesse antes e ainda mais rapidamente, como aconteceu em outros países europeus,

---

<sup>364</sup> Almeida (2006a, p. 171) demarca que na verdade o que havia era um grande preconceito contra o trabalho feminino de qualquer espécie e, por isso, a luta das mulheres era mais complicada, pois não era contra um inimigo odiado ou um sistema governamental, era contra seres próximos e amados (como lutar no espaço público se no privado desejava-se felicidade e harmonia?).

considerados “centrais”. A autora mostra que as características de Portugal (um país que até 1930 tinha 80% da sua população a habitar no meio rural, com uma rígida hierarquia social, considerado por alguns autores como “semiperiférico”<sup>365</sup>) poderiam apresentar mais dificuldades e problemas de legitimação inoportáveis se recorresse mais cedo a uma força de trabalho feminina. Mesmo assim, de acordo com o processo transnacional, ela esteve ligada à expansão da escola de massas (extensão da escolaridade obrigatória) que se apoiou numa mão-de-obra prioritariamente feminina que parece ter permitido uma contenção nas despesas estatais.

Araújo (2000, pp. 109-110) demarca que em Portugal as mulheres foram progressivamente preenchendo “as fileiras do ensino primário”, mesmo num período em que os salários dos professores se mantinham quase os mesmos (entre 1870 e 1910). Para gastar menos na expansão da escola de massa e com a pressão para seguir os outros países assume-se a contratação de mulheres junto com o discurso das capacidades femininas que confrontavam com representações das mulheres como trabalhadoras ineficientes, assim, as mulheres se apropriaram do ensino como forma de proporcionarem uma vida mais independente, até porque havia pouca possibilidade de trabalho além da docência.

A autora mostra que a feminização do magistério acabou por afastar os homens da docência. Os professores criticaram e chamaram de hipócrita a desconfiança acerca da promiscuidade masculina e a exaltação das qualidades femininas para a profissão (principalmente a permissão para as professoras poderem ensinar a rapazes e raparigas e os professores só a rapazes), pois “temiam a competição feminina”. Um relatório da Escola Normal do sexo masculino exemplifica essa crítica, mostrando que para os homens ter uma profissão sem um grande estatuto e com incerteza de colocação, não era uma vida “desejada”:

É-me perfeitamente dispensável apresentar a V.Ex<sup>a</sup>. o mappa demonstrativo de quantas escolas masculinas estão providas com professoras. D’ahi resulta um estímulo para as mulheres e um verdadeiro desalento para os homens! Não é a

---

<sup>365</sup> Martins (1999, pp. 33-39) explica que Portugal tem uma posição *semiperiférica* relativamente à Europa e de *centro* em relação às suas ex-colônias, desempenhando a função de intermediação entre estes dois pólos. As *semiperiferias* teriam esta característica de intermediação político-estratégica entre o *centro* e as *periferias*, uma posição subordinada em relação às economias centrais, mas uma certa autonomia na produção de bens primários destinados à exportação e no desenvolvimento da produção de bens de consumo para o mercado interno e para mercados externos específicos, além de uma crescente participação nas instituições internacionais.

profissão tão invejável que por si faça appetite de segui-la; mas a esta falta de estímulo vem juntar-se a incerteza de colocação, por isso bastos são os professores sem provimento, arrastando vida de dificuldades, ao passo que as mulheres vão sendo providas nas escolas (citado por Araújo, 2000, p. 99).

Nóvoa destaca ainda que, em Portugal, a feminização do corpo docente primário se acentua no início do século XX: as mulheres eram 1/3 em 1900 e 3/4 em 1940. Ele aponta que muitos autores consideram a feminização como consequência da degradação do estatuto sócio-profissional e remuneratório dos professores/as primários, apreciando-se, inclusive, que a igualdade de salário entre homens e mulheres (que acontece em 1878) favorece esta feminização. Este é um processo que perpassa três sistemas de governo e aumenta cada vez mais: começa na Monarquia; continua durante a República, que pode até ter visto com maus olhos a predominância feminina, mas é incapaz de regressar essa situação; o Estado Novo estimula mais essa tendência, até porque vê a remuneração dos professores/as mais como “compensação monetária” do que verdadeiros salários (Nóvoa, 1987, pp. 591-596).

Almeida (2006a) identifica o processo de feminização que ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX com a expansão educacional quantitativa (o crescimento da escolaridade obrigatória), o impedimento moral dos homens educarem as meninas e a recusa social da co-educação, a possibilidade aberta pelo poder público das mulheres ensinarem<sup>366</sup> (junto com o discurso que relaciona docência com maternidade/domesticidade e o consequente reforço dos estereótipos e da segregação sexual<sup>367</sup>). Assim, de acordo com a autora, os dois países apresentaram semelhanças de representações quanto aos papéis sexuais de ambos os sexos e a partir do século XIX ambos passaram pelo mesmo processo de feminização (na frequência das escolas normais e na ocupação do magistério): Portugal começa a ter mulheres professoras em 1870 e em 1926 elas representavam 66% do professorado português; no Brasil acontece o mesmo em período aproximado. Almeida salienta outras possíveis influências:

---

<sup>366</sup> A autora afirma que “No sistema escolar de Portugal e do Brasil, as autoridades do ensino voltaram-se para as mulheres por considerar que estas preenchiam as condições profissionais exigidas para a escola pública que se expandia e alicerçava em cada país. Porém, (...) também houve, por parte destas, um movimento em direção à profissão e uma consequente ocupação desse espaço resultante de uma capacidade de reivindicar. Talvez fossem reivindicações brandas, bem no estilo português e brasileiro de ser, sem grandes embates e confrontos, no entanto, impulsionaram as mulheres ao mundo do trabalho e à inserção no espaço público” (Almeida, 2006a, p. 141).

<sup>367</sup> Uma das funções das estereotipias é a justificação de comportamentos e costumes em nome da manutenção da ordem vigente, referenda-se assim as discriminações (Almeida, 2006b, p. 100).

A feminização do magistério em Portugal e no Brasil teve várias causas que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres; mais uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres. As mudanças sociais que a industrialização e a urbanização crescentes estavam favorecendo, a emergência do movimento feminista e suas reivindicações por direitos políticos, educacionais e profissionais levaram as mulheres a vislumbrar no magistério um espaço profissional que se adequasse ao que delas se esperava em termos sociais e àquilo de que realmente precisavam para ir ao encontro de um futuro com mais independência e menos opressão (Almeida, 2006a, pp. 147-148).

Almeida (1998, pp. 67-68; 80) destaca que no Brasil os homens durante algum tempo recebiam mais do que as mulheres, detinham cargos de chefia e tinham notoriedade e prestígio, então porque saíram da profissão? Várias motivações<sup>368</sup> contribuíram para este abandono: a inserção cada vez maior das mulheres nesta profissão, junto com as formulações ideológicas que as consideravam mais capazes; a ampliação do mercado de trabalho masculino possibilitada pela industrialização e pela urbanização, oferecendo ocupações possivelmente com melhor remuneração (muitas vezes vedadas às mulheres); além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial. Entretanto, apesar de estar entre as profissões mal remuneradas, não se situava no último lugar da escala de valores salariais, havendo profissões ditas masculinas que pagavam como o magistério. Por fim, considera que a “aura de feminilidade que passou a revestir a docência no ensino primário, até mais do que a remuneração salarial e o aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens, deve também ter contribuído para afastá-los do magistério”.

A análise da imprensa educacional e feminina evidenciam que a feminização do magistério não se deu sem resistência por parte dos segmentos masculinos, o que se mostra ainda mais forte na imprensa portuguesa, onde não foram

---

<sup>368</sup> Almeida (1998, pp. 67-68) verifica explicações de alguns autores que antes de existirem exigências de formação específica para a docência, o magistério era uma ocupação ocasional que tomava menos tempo, exercida muitas vezes junto com outras profissões e que representava um meio a mais para quem queria obter notoriedade e ampliar os ganhos. Quando as exigências para lecionar tornaram-se maiores, o período letivo foi alongado e houve um maior controle sobre o ensino, os homens começaram então a se afastar das escolas. Mas ela não acredita que foi só isso que afastou os homens do magistério.

poucas as oposições e as perseguições que as professoras foram vítimas<sup>369</sup> (Almeida, 2006, p. 146). Além disso, é importante destacar as vitórias que as mulheres conseguiram com a sua entrada no magistério, pois esta não foi isenta de lutas e reivindicações, como se quis fazer acreditar. As próprias ideologias defensoras da entrada da mulher no magistério (da domesticidade e maternagem, por exemplo) que introduziram mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres, também foram usadas pelo segmento feminino como um elemento de resistência, pois “ao acatar esse discurso e concordar com suas formulações, nada mais fizeram do que desimpedir o caminho para sua rápida inserção profissional, o que se revelou como o primeiro passo dado em direção a uma inserção no mercado de trabalho” (Almeida, 1998, p. 70).

Como muitos autores destacam a profissão de professora foi, durante muito tempo, praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público (dado que as demais profissões lhes foram vedadas)<sup>370</sup>, isto aconteceu principalmente por causa da divulgação da ideologia de que este era um trabalho feminino, uma continuação do exercido no lar, e que permitia conciliar as funções domésticas da mulher (Almeida, 1998; Bruschini & Amado, 1988; Tanuri, 2000). Outro motivo apontado, era de que o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para expansão da escola primária (pouco procurada pelo elemento masculino) e para o problema das órfãs e as solteiras que dependiam de ser sustentadas, assim podiam trabalhar e receber, sob a égide do discurso de que o principal não era o salário (que podia continuar sendo baixo), mas a sua vocação (Tanuri, 2000, p. 66).

Além de analisar razões para a feminização, Almeida (1998, p. 77) ainda derruba alguns mitos comumente aceitos sobre o magistério feminino, pertencentes à esfera das mentalidades e das representações: 1. de que a desvalorização do magistério foi ocasionada pela entrada das mulheres na profissão docente; 2. de que o magistério era uma profissão bem remunerada e conferia bom estatuto social; 3. de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e seu exercício foi uma concessão às mulheres; 4. de que a professora primária é passiva (e vítima da sua

---

<sup>369</sup> A análise dos periódicos brasileiros e portugueses efetuada pela autora mostra que as professoras não se sentiam vítimas, mas vencedoras por terem um trabalho que lhes permitia algumas realizações; apesar de reconhecerem os mecanismos discriminatórios existentes, conviviam com eles de forma tranquila (Almeida, 2006a, p. 202).

<sup>370</sup> Até a década de 1930 era a única profissão feminina respeitável e único emprego para a mulher de classe média. Só depois foram abertas outras áreas como escritórios (Bruschini & Amado, 1988, pp. 6-8).



condição feminina); 5. de que o salário feminino recebido no magistério pouco significava para a família e era destinado a seus pequenos gastos.

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional de categoria docente apenas em razão da sua feminização, pois a imprensa brasileira e os estudos acadêmicos mostram que a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda a sua história (mesmo antes da entrada da mulher na profissão). A análise do magistério enquanto trabalho essencialmente feminino, que aloca no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, foi uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e “vitimização” da mulher (Almeida, 1998, p. 20). Outros autores (como Tanuri, 2000) também criticam a responsabilização da feminização do magistério pelo desprestígio social e os baixos salários da profissão.

Em Portugal, Amélia Lopes (2001, p. 248) também afirma que a melhoria do prestígio docente são contemporâneas da feminização da profissão (um dos motivos para tal melhoria, foi o maior recrutamento de mulheres das classes médias-altas). Concordamos, então, que a desvalorização e os baixos salários da profissão são anteriores à entrada das mulheres. Se tivéssemos que “culpar alguém”<sup>371</sup> pelo legado do desprestígio, má remuneração, falta de preparação e inclinação para improvisação dos professores, esses culpados seriam os jesuítas ou os “mestres-escolas”, ou então a falta de importância da educação popular para a elite (como mostra Campos, 2002).

Mesmo assim a baixa remuneração pode ter sido uma das maiores motivações iniciais para o abandono (ou não escolha) dos homens pelo magistério, percebemos este fato em alguns trabalhos<sup>372</sup> e nas entrevistas que realizamos. Mas não é o único fator, as representações de um trabalho feminino e as discriminações podem ser mais fortes que este aspecto (até porque como veremos no capítulo VIII, em Portugal este salário já não é tão baixo assim, e no Brasil existem muitas profissões “masculinas” com menor remuneração).

---

<sup>371</sup> Mas não adianta culpar ninguém, temos que agir para que esse legado acabe.

<sup>372</sup> Por exemplo, Carvalho (1998) e Sayão (2005). Williams (1995) ainda analisa que os baixos salários não foram somente os responsáveis pela retirada dos homens destas profissões, mas pelo seu remanejamento para tornarem-se administradores e supervisores. Os seus entrevistados consideram que muitos homens não entram nessas profissões porque têm opções de trabalhos com melhores pagamentos, outros acreditam que a questão salarial pressiona o homem devido às expectativas de sustentar suas famílias. No entanto, esse é só um fator, pois não basta um salário mais alto para que os homens retornem a esta profissão, é mais complexo que isso.

A passividade feminina e o baixo valor do salário da professora são representações que não encontram eco nas entrevistas realizadas por Almeida<sup>373</sup> (1998, p. 169), onde “as escolhas foram realizadas nas fímbrias da vocação e no cerne da necessidade, aliadas à busca de uma identidade profissional feminina e dentro das possibilidades oferecidas”. Ou seja, as entrevistadas escolheram a profissão por vários motivos, buscavam o diploma de professora normalista sonhando com a independência financeira, com um pouco de liberdade, em poder exercer um trabalho que lhe desse certa satisfação pessoal, mas com a certeza que não havia outra ocupação para as mulheres. A autora mostra que muitas ajudaram a sustentar famílias numerosas devido à renda insuficiente do pai ou do marido, e também passaram a valorizar cada vez mais o salário recebido e a independência financeira.

Os homens não fizeram uma concessão às mulheres ao afastarem-se do magistério, até porque por um bom tempo, mesmo em minoria, os homens continuaram sendo professores (principalmente no interior), o mercado de trabalho foi ampliado, mas não oferecia tantas oportunidades assim, em especial para um profissional que se considerava intelectualizado. “Ser professor ou ser professora, apesar de economicamente pouco viável, conferia prestígio social a ambos os sexos” (Almeida, 1998, pp. 191-192), Assim, a feminização não ocorreu somente por causa da saída dos homens do magistério, isto é apenas parte deste processo.

Conforme verificamos, vários discursos e atitudes possibilitaram a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência, com destaque para a forma como a educação feminina começou a ser considerada (com a conseqüente necessidade de professoras, pois os homens não podiam ensinar as meninas), a necessidade de implementar a educação obrigatória, de utilizar a co-educação (unida à possibilidade de contratar menos professores) e de atrair pessoas para uma profissão tão desvalorizada e mal remunerada (que afugentava a quem tinha outras hipóteses), a circulação de discursos defensores da mulher como professora ideal e de discursos contra o homem no magistério. A quantidade de mulheres e a preponderância dos discursos defensores das qualidades “femininas” para o exercício desta profissão perpetua na docência até os dias atuais, interligado com um aumento dos discursos contra a escolha masculina pela docência (principalmente no Brasil).

---

<sup>373</sup> Que trabalharam no interior de São Paulo nas décadas de 1930/40.

**PARTE II**

**NARRATIVAS SÓCIO-PROFISSIONAIS, SENTIMENTOS, DÚVIDAS E  
ESCOLHAS DOS PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NO ENSINO  
PRIMÁRIO**



## **Capítulo VI**

### **AS NARRATIVAS E OS DADOS QUE BROTAM ENTRE MÉTODOS E TÉCNICAS**

*O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica em reconhecer que nós somos meio cegos... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado. [...] Assim, para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo! Para se ouvir de verdade, isso é, para nos colocarmos dentro do mundo do outro, é preciso colocar entre parêntesis, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões.*

*(Rubem Alves, 2003, Sobre o ouvir)*



O trecho destacado na epígrafe lembra-nos de algo que Paulo Freire (1997) proferia: que a humildade exige coragem, autoconfiança, respeito a nós mesmos e aos outros e que reconheçamos que ninguém sabe tudo nem ignora tudo, todos sabemos algo e todos ignoramos algo. De acordo com o autor, essa é uma das qualidades essenciais ao docente, mas também ressaltamos que é prioritária às investigações.

Enfim, como objetivamos nesta tese ouvir os professores, é fulcral vigiarmos-nos constantemente para admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, o que implica em reconhecer que nós somos meio cegos, mas não só, que somos meio surdos também: muitas vezes ouvimos só o que queremos ouvir.

Precisamos nos colocar fora de nós mesmos. Isso não significa que acreditamos ingenuamente que é possível nos isolar da nossa cultura e valores, mas que devemos nos esforçar para ver o mundo de outra forma (colocar entre parêntesis, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões), e não há forma melhor de nos inserirmos no mundo dos outros do que ouvindo as suas narrativas.

Contudo, após ouvi-las é preciso esmiuçá-las, entender as suas motivações, sentimentos, justificativas, representações, lutas... É preciso, então, retirar os parênteses que colocamos nas nossas opiniões. Mas nesse momento nos surpreendemos, pois com as leituras empreendidas e a nossa introdução em outros mundos, percebemos que não é mais possível somente retirar os parênteses das nossas opiniões, pois estas já não são as mesmas.

Esta segunda parte da tese visa descrever tais surpresas a partir da análise de campo que serve de base ao nosso estudo empírico, análise que se torna possível a partir do confronto entre as teorias, que aprofundamos na Primeira Parte, e as nossas descobertas, que são recontextualizadas, pois agem como atualização de teorias, ou seja, podem confirmar ou refutar dados e proposições a partir da nossa “imersão” prática.

Tais surpresas somente foram possíveis a partir das narrativas e dos dados que brotam da informação recolhida através das técnicas sob vigilância epistemológica e do método. Neste capítulo descreveremos os métodos e técnicas utilizados, assim como os indivíduos, os dados, e as narrativas que permitiram a análise.

## 1 Delineamento metodológico da investigação

Esta tese tem como objetivo central averiguar os motivos e as consequências da escolha profissional dos professores do sexo masculino que se enveredam por uma área tipicamente associada com o feminino, desta forma é essencial ouvir estes professores e descobrir nas suas narrativas as motivações e desmotivações para esta opção profissional e as razões e explicações para continuarem ou não na carreira.

Portanto, o **enfoque qualitativo é central** neste estudo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que há um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não podem ser traduzidos somente por números. Contudo, ao mesmo tempo utilizamos o **enfoque quantitativo** de investigação (com dados obtidos tanto em órgãos oficiais do Brasil e de Portugal, quanto nos questionários que aplicamos), com o fim de obter também dados mais gerais sobre a temática.

Desta forma (como referimos atrás), não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado, e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens.

Interligamos estas duas abordagens porque compreendemos, de acordo Pardal e Correia (1995, pp. 18-19), que não há uma dicotomia entre métodos qualitativos e quantitativos (nem mesmo há garantia de veracidade absoluta em nenhuma estatística), eles não se opõe, ao contrário se complementam<sup>374</sup>. Os autores afirmam, ainda, que os métodos devem adequar-se da melhor forma às exigências do problema e podem complementar-se (como exemplo, o estudo qualitativo pode apoiar a preparação de uma observação quantitativa e o quantitativo amenizar eventuais impressões individuais).

Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que defendem a especificidade da **investigação narrativa** (compreendendo-a como um enfoque próprio ou perspectiva específica, ou seja, sendo mais que uma estratégia metodológica – como por exemplo a entrevista biográfica), também corroboram que não há nenhum mal em complementar a narrativa com outros meios e estratégias, o mal pode ocorrer se não houver uma

---

<sup>374</sup> Bittar & Junior (2006) consideram que “não é cabível o julgamento segundo o qual aspectos passíveis de serem quantificados não podem estar presentes num texto de ciências humanas sob pena de o mesmo tornar-se “positivista” ou sem valor”. Não podemos ser escravos dos dados nem quantificados nem escritos, mas críticos e conhecedores deles.



complementaridade, pois não basta “dar a voz” de modo ingênuo, porque a prática está imersa na estrutura social; assim, complementar e comparar as narrativas com a maior variedade de dados, análises, perspectivas, métodos possíveis só aumenta o grau de validade das mesmas (até porque a quantidade de dados gravados e transcritos com que um investigador pode trabalhar razoavelmente é limitada). Apesar da investigação narrativa permitir representar dimensões da experiência que outros tipos de investigações deixam de fora, isso não significa repulsar os raciocínios e justificações comumente admitidas.

Ou seja, a investigação narrativa pode empregar outras técnicas para recolha dos dados além da entrevista gravada e transcrita, sendo complementares à entrevista (pois a oralidade é a fonte mais importante). Quando associada com questões educacionais esta necessidade é ainda maior, pois:

Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempo, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 141).

Como destacam Oliveira, Segurado e Ponte (1998, p. 112) a **narrativa** na investigação educacional tem vindo a ganhar uma proeminência cada vez maior, configurando-se como uma importante abordagem no quadro da investigação qualitativa de tipo interpretativo. Em outro trabalho (Ponte, Oliveira, Cunha, & Segurado, 1998, pp. 27-32) demarcam que a narrativa é associada à prática, convencional aos seres humanos (há uma necessidade narrativa nas pessoas) e ligada à nossa capacidade de contar (que herdamos do meio social), não sendo nem verdadeiras nem falsas, mas com diferentes níveis de verossimilhanças e evocatividade. Além disso, a produção de narrativas é uma forma de promover uma relação de colaboração entre investigadores e professores, ajudando aos primeiros a compreender o pensamento dos professores, e aos professores uma revisão da sua prática o que contribui ao crescimento profissional.

De acordo com Zinn (2004) “narrative research” é um termo geral para abordagens qualitativas que se preocupam com as narrações, ela foca nos sentidos e símbolos transportados pelas narrativas e inclui questões de formação de identidade e

discursos. Preocupa-se com a constituição conversacional da entrevista, pois o ato de narrar e a identidade são interpretados e interligados como algo forte no processo da construção da personalidade. A voz/discurso é identificada na narrativa como um posição do entrevistado, mas não deixa de ser contextualizada no poder e empoderamento social.

Ponte, Oliveira, Cunha e Segurado (1998, p. 31) explicam que o método geral de investigação narrativa consiste em compreender e reconstruir, em colaboração com os professores, unidades narrativas dentro das suas histórias. O investigador precisa primeiro efetuar, de acordo com Zinn (2004), uma análise holística da narrativa, depois contar a narrativa, por fim fazer uma análise mais categórica. Podendo-se escolher entre a ênfase que é dada ao processo holístico, formal, categórico e de conteúdo. Escolhemos priorizar um processo “holístico-conteúdo” que utiliza a história de vida completa de um indivíduo e foca no conteúdo apresentado por ele, mas para compararmos entre os professores não deixamos de lado a forma “categórico-conteúdo” definindo algumas categorias com o objetivo de examinar o conjunto de narrativas e a amostra dos inquiridos de uma maneira conjunta (Lieblich, Tuval-mashiach, & Zilber, 1998).

Ao escolher este método queremos valorizar determinadas dimensões como: a interligação da investigação com a experiência docente; uma relação entre investigador e investigado mais integrada e sem uma ordem rigorosamente hierarquizada; uma preponderância da análise qualitativa a partir de comparações e interpretações, potencializando também a subjetividade e singularidade e privilegiando uma imersão mais profunda no problema; uma tentativa de não se preocupar nem com a generalização dos resultados nem com a confirmação ou validação de hipóteses e teorias; entre outras.

Desta forma, a unidade temática não foi completamente definida a priori, tomávamos como eixo o problema da investigação, tentando nos distanciar de afirmações temerárias sem suporte empírico e científico, baseando-nos mais em desafiantes interrogações que provinham das nossas experiências e reflexões do que de certezas tranquilizadoras. Os pressupostos e hipóteses, as abordagens e explicações teóricas que alimentávamos serviam mais como um abrigo provisório – que construíamos para nos protegermos de “uma chuva”, mas logo precisávamos de derrubá-lo para fazer uma construção um pouco mais sólida, construção que hoje pode ser de tijolos, mas sempre podemos torná-la mais confortável ou mudar para outra.

Deste modo, nossas bases teórico-metodológicas foram reformuladas constantemente na medida em que as temáticas emergiam<sup>375</sup>: a partir das entrevistas, dos inquéritos por questionários e das novas leituras e análises que efetuávamos, o que gerava uma maior instabilidade, pois tínhamos que nos desapegar de nossas certezas constantemente e efetuar novas buscas. Mas este era um trabalho estritamente necessário, pois perderíamos a complexidade da nossa temática se tivéssemos hipóteses e aportes teóricos fixos.

Entendemos que a metodologia adotada em uma investigação não está deslocada de seus pressupostos teóricos (estes estão intrinsecamente articulados<sup>376</sup>), desta forma escolher a narrativa implica ultrapassar as barreiras disciplinares, compreender tanto as questões objetivas quanto subjetivas, mesclar várias abordagens teóricas para efetuar a interpretação e comparação das narrativas. Por isso, não podemos deixar de analisar compreensões históricas, individuais, sociais e culturais, dentre elas uma que é principal para esta tese que são as questões de gênero.

A narrativa orienta alguns procedimentos que nos permite avaliar as motivações da opção profissional, a existência ou não de preconceitos (ou pré-conceitos) e a forma como estes afetaram/afetam (ou não); enfim, como se dão nos professores as expectativas, anseios e dificuldades. A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana (Bolívar, 2002), além disso, este aporte admite um entrelaçar dos dados e uma maior análise dos valores, das descontinuidades e das rupturas que são efetuadas nas narrativas dos professores entrevistados.

Assim, utilizamos o quadro global da metodologia de *investigação narrativa* centrado em um método comparativo e interpretativo da narrativa obtida em seis entrevistas: três efetuadas com professores do Estado do Rio de Janeiro/Brasil (RJ/BR) e três do Distrito de Aveiro/Portugal(AV/PT). Mas também analisamos as narrativas/discursos escritos presentes nos inquéritos e os dados estatísticos que estes apresentaram.

Desta forma, utilizamos o desenho de investigação narrativa do tipo relato paralelo que recolhe múltiplos relatos de acordo com os objetivos da investigação (por

---

<sup>375</sup> Estas mudanças de hipóteses serão destacadas na conclusão, preferimos não colocá-las aqui para não adiantar algumas das nossas análises, pois não queremos mostrar as hipóteses superadas sem destacar o nosso caminho para superá-las.

<sup>376</sup> Assim como os pressupostos teóricos também não estão dissociados do método e da empiria. Por isso, a teoria permitiu uma análise das informações que obtemos, mas estas também permitiram uma reanálise da teoria e uma busca de novos aportes que explicassem melhor os dados encontrados.

exemplo, de um mesmo grupo profissional) e permite um tratamento conjunto sobre o tema, para superar a perspectiva subjetiva e pessoal. Esta estratégia tem também como vantagem permitir categorizações e comparações dos informantes e acumular evidências sobre coincidências ou divergências entre as diversas biografias. Pode combinar os aspectos de questionário e da entrevista em profundidade<sup>377</sup> (uma metodologia quantitativa com uma qualitativa), esta utilização de dados convergentes pode relacionar o fato de que cada vida individual é única, mas tende a buscar padrões comuns, ou seja, os indivíduos constroem descrições, medidas e observações implicados uns nas vidas dos outros (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pp. 264-265; 285-293).

Este desenho articula o biográfico singular dentro de um marco contextual mais geral, inscreve as vidas longitudinais e os itinerários individuais em um marco estrutural comum. Por isso, precisa de empregar vários procedimentos analíticos (não excludentes) como: análise da entrevista biográfica com um processo qualitativo<sup>378</sup> (que pode ter uma dupla análise: vertical – cada professor como caso individual; horizonte/comparativo – comparação de cada história biográfica para ver padrões concorrentes), tratamento estatístico, exemplificação (ilustração), entre outros. A quantidade de informação é grande, por isso, é preciso uma análise com categorias, convertendo a informação em dados para manuseá-los e interpretá-los, buscar regularidades, aspectos destacáveis, elementos comuns e divergentes, inclusive empregar programas informáticos para tal (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pp. 264-265; 285-293).

Apreendemos nas narrativas e discursos (contidos tanto nas entrevistas quanto nos inquéritos por questionário) as representações que elas carregam, analisando as preeminências que tentam fixar significados à profissão e determinar escolhas aos indivíduos, assim como as fluências das mesmas e as potencialidades de emancipação.

---

<sup>377</sup> O questionário permite conhecer características e expectativas formativas comuns entre os inquiridos, as entrevistas possibilitam obter uma visão longitudinal e pessoal dos processos de desenvolvimento que particularizem aqueles aspectos já apontados nos questionários (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 85)

<sup>378</sup> Para analisar representações e encontrar relações de inclusão, vinculação, proximidade ou causalidade entre parte de relatos e uma entrevista e outra.

### 1.1 Técnicas e Instrumentos utilizados na recolha dos dados

As narrativas contidas nas entrevistas possibilitam situar as informações em vivências, analisando os significados presentes nelas e a sua relação com a sociedade (assim como as suas instituições e os seus enunciados). E os inquéritos aplicados aos professores que exercem atividades docentes no ensino primário de AV/PT e RJ/BR visam validar, complementar e confirmar ainda mais a análise da narrativa dos entrevistados.

Desta forma, socorremo-nos destas duas técnicas (entrevistas e inquéritos por questionário<sup>379</sup>) para obter um maior cruzamento e complemento. Conforme Martins (1996b, pp. 302-303) afirma que:

Dada a complexidade dos fenómenos sociais, o uso de técnicas de recolha de informação de profundidade (entrevista) e de extensividade (inquérito por questionário), que se complementem, deverá ser preferido a fim de se obterem dados que permitam análises mais qualitativas e generalizáveis.[...] Apresentam-se, assim, como duas técnicas de recolha de dados com elevadas potencialidades quando articuladas na obtenção de informação sobre um mesmo objecto de estudo.

Além disso, com esta conjugação ambicionamos abranger as potencialidades de cada uma destas técnicas, principalmente a extensividade dos questionários, que permite algumas comparações e extrapolações, e a profundidade das entrevistas, que permite maior apreensão de certas questões e a captação de informações mais subjetivas, assim como e minimizar algumas limitações das mesmas, como a aplicação de entrevistas ser restringida a poucos indivíduos (o que produz pouca noção geral) e a superficialidade dos inquéritos por questionários que não nos permite compreender as vivências subjetivas<sup>380</sup>.

É necessário destacar que consideramos que as interpretações decorrentes do processo de pesquisa são específicas e pertencentes ao universo investigado, desta forma não pretendemos que se tornem universais, ainda que todo estudo contribua para o desvendamento das questões que são pertinentes a um determinado campo de

---

<sup>379</sup> Ver anexos 1.1 e 1.2. Para simplificar a escrita, denominaremos somente de questionário.

<sup>380</sup> Algumas vantagens e desvantagens de cada técnica são descritas por Martins (1996b) e Pardal & Correia (1995).

conhecimento. Ou seja, embora específicos e contextuais, permitem que alcemos vãos teóricos para além deles.

A combinação destes processos de recolha de dados/discursos permitiu-nos fazer o confronto entre o geral e o local, pois é necessário tecer o específico, que envolve relações de gênero, com o conjunto de relações que entrelaçam com rigor teórico as questões de formação dos/as professores/as. Além disso, o cruzamento destas duas técnicas trouxe consequências técnicas para a efetivação das opções práticas da investigação que descreveremos a seguir.

### **1.2 Procedimentos utilizados na recolha da informação**

O processo empírico inicia-se com a formulação de um roteiro de entrevista<sup>381</sup> norteador das questões principais para a investigação (ver anexo 1.3) que orientou a construção de um inquérito por questionário (ver anexo 1.1 e 1.2), tendo em conta alguns aspectos descritos por Ghiglione e Matalon (1997). O roteiro de entrevista foi estruturado em quatro eixos (que denominamos história de vida; escolha profissional; visão sobre a formação profissional; a inserção profissional e a vida atual).

Já o inquérito por questionário (que não poderia ser da mesma forma como a entrevista) acompanhou algumas questões centrais presentes neste roteiro<sup>382</sup>, elaboramos algumas questões fechadas (de vários tipos: questões dicotômicas de sim e não, de múltipla escolha, de escala de valores) e outras abertas. Tomamos também alguns cuidados, descritos por Ramos, Pereira e Brites (2007), necessários ao fazer um estudo comparativo transnacional para garantir a equivalência de construtos, unidades de medida e escalas, como: tradução adequada (ambos os países utilizam o mesmo idioma, mas existem diferentes palavras e expressões que poderiam tornar o inquérito ininteligível), denominar corretamente os níveis de ensino com nomenclatura diferente, enfim, procedimentos para que o referido instrumento de medida fosse interpretado da mesma maneira nos dois países.

Com os instrumentos de captação de dados prontos era necessário obter informações junto aos órgãos responsáveis de AV/PT (os agrupamentos escolares) e no RJ/BR (prefeituras, secretarias de educação, coordenadorias e outros) para conhecer: a

---

<sup>381</sup> Baseado nos objetivos e problemas desta tese de doutoramento, além das revisões bibliográficas que já havíamos realizado sobre a temática.

<sup>382</sup> Após a aplicação do inquérito algumas questões foram adicionadas ao roteiro de entrevista.

quantidade de professores primários do sexo masculino e do sexo feminino que exercem atividades letivas nas escolas; a quantidade de professores do sexo masculino e do sexo feminino do ensino primário que estão exercendo atividades não-docentes ou administrativas; quais escolas se encontravam e solicitando autorização para contatá-los ou enviar os questionários.

Neste ponto, foram encontradas as maiores dificuldades da investigação. Em AV/PT existiram poucos obstáculos, mas no RJ/BR deparamos com muitos empecilhos que tiveram que ser superados (contudo nem todos foram ultrapassados, desta forma, lamentamos que alguns municípios não possam ter sido contemplados nesta investigação<sup>383</sup>): primeiro, porque tinha mais órgãos a contatar do que o distrito de Aveiro; segundo, por causa da existência de entraves burocráticos; terceiro, porque muitos municípios não tinham uma relação de docentes separada por sexo (em alguns municípios consultamos nome por nome, quando eram encontrados nomes ambíguos contatávamos para saber se eram do sexo masculino ou feminino).

Após obter tais dados, enviamos os inquéritos aos professores do sexo masculino em exercício letivo nas escolas públicas diretamente pelo correio ou por intermédio dos referidos órgãos administrativos (alguns órgãos ofereceram-se para enviar os inquéritos aos professores via correspondência interna com as escolas para facilitar a investigação). Tivemos 60 inquéritos respondidos em AV/PT e 149 no RJ/BR, o que equivale a uma taxa de retorno de 53% dos questionários enviados em AV/PT e de 45% dos questionários enviados no RJ/BR.

Como a amostra de respondentes voluntários à pesquisa é não-aleatória, uma vez que a seleção não se dá por meio probabilístico, cabe destacar que, conforme as indicações presentes no Censo dos Profissionais do Magistério (Brasil, 2006, pp. 17-18), esta pode produzir resultados tendenciosos por ser baseada nos indivíduos mais propensos a responder. A parcela dos não-respondentes (que não está presente na amostra) pode ter características distintas dos respondentes e não se conhecem as probabilidades de seleção associadas às unidades de amostragem (pois não houve um delineamento amostral prévio, já que o intuito era a coleta mais geral possível), o que impossibilita a correta especificação dos estimadores e o cálculo das precisões das estimativas. Assim, os resultados são interpretados com cautela e relativizados ao

---

<sup>383</sup> Obtivemos 95% dos dados dos agrupamentos Distrito de Aveiro e 40% dos Dados dos municípios do Estado do Rio de Janeiro (dentre os municípios que obtivemos os dados pudemos abranger realidades bem diferentes: capital, interior, rurais, praianos e serranos).

realizarmos inferências ou extrapolações, entretanto os dados que são apresentados pelo levantamento são inéditos e oferecem pistas cruciais para compreender o nosso problema.

Após o recolhimento e análise inicial dos questionários (com o objetivo de captar questões que poderiam ser aproveitadas para as entrevistas), as informações dos inquéritos foram tratadas com a codificação das perguntas fechadas (com o apoio do programa informático “Statistica”), e categorização das questões abertas (com auxílio do “Nud\*ist”). O tratamento dos dados visava analisar as representações que deles emergiam: possibilitou tanto a análise estatística nas questões fechadas quanto, nas questões abertas, a classificação das explicações e representações para perceber quais eram as centrais e as periféricas (não menos importantes).

As categorizações das questões abertas não foram feitas *a priori*, mas a partir do aparecimento das respostas nos inquéritos, sendo que algumas eram colocadas em mais de uma classificação, por isso esta não se objetivava fechar a compreensão das escritas, mas facilitar o cruzamento de todas as informações que dispúnhamos (estatísticas, respostas escritas e entrevistas). A partir delas aconteceram algumas surpresas com relação às nossas expectativas e, também, pudemos verificar semelhanças e contrapontos com algumas conclusões efetuadas por outros trabalhos, principalmente os situados nos estudos de gênero (os mais específicos que tratavam de professores do sexo masculino e, os mais comuns, sobre as professoras)<sup>384</sup>.

A partir do inquérito foi possível efetuar a escolha dos entrevistados, pois neste assegurávamos o anonimato, mas solicitávamos aos professores que estivessem disponíveis para uma entrevista que fornecessem formas de contatá-los<sup>385</sup>. Dos professores que se dispuseram, foram escolhidos ao acaso três professores de cada país para entrevistarmos (o único critério era escolher um professor de cada faixa etária e de localidades com diferentes realidades).

A delimitação do número de entrevistas a três de cada distrito é justificada pela sua contribuição subjetiva, contextual e de demonstração da experiência dos

---

<sup>384</sup> Esta mesma categorização foi aplicada posteriormente às entrevistas com o fim de poder relacionar os dados dos questionários com as mesmas (aumentar).

<sup>385</sup> Bolívar, Domingo, & Fernández (2001) descrevem que a eleição do sujeito a entrevistar comporta uma série de decisões éticas e estratégicas, pode-se escolher aqueles que têm boa competência narrativa (um bom narrador facilita a entrevista, não é necessário ir continuamente restaurando os ecos deixados), outros selecionam aquelas pessoas predispostas a participar (às vezes as vozes são selecionadas de acordo ao que interessa ao investigador, silenciando as vozes dissonantes, que também devem ser ouvidas para compreender melhor o contexto). Sabemos destas questões, por isso a nossa escolha foi aleatória.



professores. Esta limitação do número de entrevista é motivada pela impossibilidade de se fazer e analisar, com qualidade, uma grande quantidade de entrevistas abertas. Também tomamos por base o fato ressaltado por Blanchet e Gotman (2001) de que a quantidade necessária de entrevistas é, de modo geral, de tamanho mais reduzido que a de um inquérito por questionário, pois as informações provenientes das entrevistas são validadas pelo contexto e não têm necessidade de sê-lo pela sua probabilidade de ocorrência (não precisam ser validadas por uma amostra matematicamente delimitada).

Enfim, como Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 131-132) justificam o interesse de investigação narrativa não é, por princípio, a generalização formal, mas manifestar os significados singulares de determinados casos, que podem denotar compreensão de outros similares, e ser generalizáveis em algum grau. A questão não é a representatividade, mas a pertinência, a experiência humana é generalizável, não porque a amostra seja representativa, mas se está dentro de uma lógica de plausibilidade e credibilidade dentro do grupo social ou profissional, de modo que qualquer pessoa nessa situação poderia ter vivido essas experiências. Os autores mostram várias estratégias que tornam a investigação válida como: processo de saturação, busca de divergências, utilização de diferentes percepções e teorização pessoal, pertinência das análises, seleção de aspectos a observar, justificação dos métodos empregados e das interpretações.

Outro aspecto que dá validade e credibilidade à investigação narrativa é a complementaridade entre informações (variedade de fontes de dados, diferentes pessoas, tempos e lugares); diferentes investigadores; teórica (múltiplas perspectivas); vários métodos (observações, entrevistas individuais e em grupo, documentos qualitativos e quantitativos, pois cada método revela diferentes aspectos da realidade); perspectivas (confrontar várias fontes – oficiais, pessoais, grupais, de diferentes setores e informantes); busca do consenso entre investigador e informante (validar todo o material – entrevistas, informes e outros – mediante o comentário dos mesmos, o diálogo e resumo das conclusões das entrevistas, a devolução ao informante para sua consideração final, pois as histórias são resultado de uma interação entre informante, ouvintes e o investigador); diferentes análises de conteúdo. O processo de saturação confere a mesma função que a representatividade da amostra para a investigação mediante questionários (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pp. 134-138). Assim, o

pequeno número de entrevistado não é um obstáculo, mas uma forma de conhecer os professores e compreender as suas atitudes, escolhas e motivações.

Após a escolha dos entrevistados, efetuávamos um contato com o professor explicando que gostaríamos de entrevistá-lo<sup>386</sup>, perguntando se havia a possibilidade e pedindo para que este escolhesse o melhor horário e local para tal entrevista. No RJ/BR os professores Vinícius<sup>387</sup> e Roberto preferiram que a entrevista fosse realizada na sua escola em horário que estavam livres, o professor André preferiu que fosse em um outro local em que trabalhava (uma universidade). Em AV/PT os professores Paulo e Joaquim preferiram se deslocar até a Universidade de Aveiro em horário que lhes convinha, o professor José preferiu que a entrevista acontecesse na sua escola em horário que estava livre (todas as entrevistas foram feitas em 2005).

Antes de iniciar a entrevista, explicávamos novamente nossos objetivos, conseguimos o consentimento, acordamos o anonimato e o uso de registros, também garantimos informações e retornos sobre a investigação (conforme indicam Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). Cada entrevista durou cerca de 90 minutos a 2 horas (quanto maior a faixa etária do entrevistado, a narrativa veio a ser um pouco maior). Lembramos, de acordo com Oliveira, Segurado e Ponte (1998, p. 8) que uma narrativa “para manter a sua fluência natural, não pode ter a preocupação de “contar tudo”, nem sequer de “contar muita coisa”. [...] Tem de se centrar no desenvolvimento das sucessivas complicações e resoluções da acção”.

Como centrávamos no indivíduo entrevistado, optamos por não efetuar outras entrevistas com os professores, nem com os seus familiares, colegas, superiores, alunos/as ou os pais e mães de alunos/as. Sabemos que outras entrevistas poderiam acrescentar informações, mas concordamos com Bruner (1990) quando diz que não importa se o relato se adapta ao testemunho de outros, não estamos em busca da verdade absoluta (pois a verdade é sempre relativa), estamos interessados no que a pessoa entendeu que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante. Desta forma, as entrevistas que efetuamos já nos permitiam ter uma noção geral do entrevistado e do seu ponto de vista, ofereciam-

---

<sup>386</sup> Tivemos somente um problema nesta escolha: um dos professores que foi escolhido para ser entrevistado estava no hospital com problemas sérios de saúde, por isso tivemos que escolher outro professor.

<sup>387</sup> Os nomes foram alterados para assegurar o anonimato dos professores.

nos uma seleção<sup>388</sup> efetuada pelo entrevistado dos aspectos que ele considera mais importantes acerca da sua experiência e vivência, além da percepção que ele tem das considerações/expectativas das pessoas que estão no seu entorno.

O tipo de entrevista selecionada foi a semi-estruturada, pois esta permite analisar construtos de natureza individual e abordar o mundo experimental do entrevistado de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo, acessando com maior profundidade os conhecimentos relativos aos construtos estudados (Flick, 2004). Seguimos algumas indicações apresentadas por Flick (2004, pp. 109-110), como o fato de iniciar a entrevista com a utilização de uma “questão gerativa narrativa”<sup>389</sup>, ou seja, primeiro solicitávamos que o professor se apresentasse e contasse um pouco da sua vida, como foi a sua infância, as brincadeiras, a relação com a família; depois a sua escolha profissional, o curso de formação profissional, a inserção profissional e como o professor está atualmente na sua vida profissional.

Depois, segue-se, na entrevista, um “estágio de investigação da narrativa”, no qual são completados os fragmentos da narrativa que antes não haviam sido exaustivamente detalhados, ou seja, os trechos que não tenham ficado claros são novamente revisitados apresentando novas “questões gerativas narrativas” ao entrevistado. Por fim, passa-se a uma “fase de equilíbrio” onde efetuam-se algumas perguntas que visam o equilíbrio da história e o seu fechamento pelo entrevistado, visando aproveitar ao máximo a sua narrativa (Flick, 2004).

Tentamos não interromper nem dificultar o decorrer da narração com perguntas, desejávamos que a narrativa do entrevistado fluísse livremente, indicando que estávamos atentos para entender a narrativa e estimulando o entrevistado a continuar sua narrativa (de acordo com as orientações de Flick, 2004). Bolívar, Domingo e Fernández (2001, pp. 150-155) também lembram que a investigação narrativa provém de uma construção mútua de um relato compartilhado entre entrevistado e entrevistador, por isso levam a marca da situação social em que são gerados. As relações de poder prévias condicionam o que vai ocorrer na interação, as resistências iniciais podem fazer com que obtenhamos respostas evasivas e não narrativas fluidas, por isso deve-se tentar adotar a linguagem do entrevistado e entrar no

---

<sup>388</sup> Pois é comum acontecer esquecimentos nas entrevistas (de forma proposital ou não), estes também são importantes, assim como os silêncios e hesitações, pois destacam os aspectos que o sujeito quer contar.

<sup>389</sup> Que se refere ao tópico central da investigação e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado.

seu ponto de vista, sentimentos e pensamentos, é uma técnica de escutar o outro e reconhecer o valor do vivido, mas também deve apresentar uma interrogação metódica assentadas sobre o conhecimento das condições objetivas. O diálogo não deve só ser metodologicamente adequado, mas também *humanamente significativo*. A empatia pode incrementar a competência narrativa do entrevistado, mas uma relação complacente em excesso pode dar lugar a uma resistência à objetificação. O que importa não é se colocar no lugar do outro, mas que a interpretação seja sensível às peculiaridades do sujeito. Estas medidas foram aplicadas no momento em que entrevistávamos.

O nosso roteiro de entrevista visava ser um referencial com perguntas-guias abertas que eram apresentadas não necessariamente na ordem estabelecida no roteiro (nem da forma como estavam escritas no mesmo<sup>390</sup>), ao contrário, somente quando havia alguma pausa na narrativa do entrevistado, para esclarecer dúvidas e entender o que este acabou de dizer (com perguntas do tipo “por quê?”), ou para gerar nova narrativa. Estas recomendações foram seguidas para nos guiar e preservar a espontaneidade do sujeito em narrar alguns acontecimentos convencionais e problemas em estudo, deixando que as emoções e a experiência dos entrevistados tomem conta da narrativa (o que em muitos momentos aconteceu e a emoção chegou a nos contagiar também).

Cabe ressaltar que o fato de ser uma mulher ao entrevistar homens sobre aspectos de gênero pode trazer conseqüências para o estudo. Williams (1995, p. 192) destaca que no seu estudo muitos homens pareciam relutantes em generalizar as suas considerações a todas as mulheres para tentar evitar ofender a sua aparente “sensibilidade feminina”, o que é denominado “*social desirability bias*”, que é a tendência dos participantes de pesquisa ajustar suas indicações de modo que soem mais desejáveis ao entrevistador, figurando diplomaticamente uma maneira de compartilhar a sua própria opinião sem ofender o entrevistador. Percebemos também em algumas das nossas entrevistas esta tentativa “diplomática” de não nos ofender, mas ao mesmo tempo notamos que esta não impedia que estes narrassem o que pensavam.

Williams afirma que é importante reconhecer esta marca de gênero nos dados das entrevistas, o que nos ajuda a compreender mais sobre como o gênero é

---

<sup>390</sup> Estas serviam mais como um suporte, na maioria das vezes elas foram adequadas ao contexto da entrevista, ou seja, não foram feitas da forma como estavam escritas. Muitas vezes a pergunta nem precisou ser feita porque o entrevistado já havia narrado sobre o tema.

negociado dentro da interação diária. Mas assegura também que quando homens conduzem entrevistas com homens, estes não são necessariamente mais “verdadeiros” ou honestos, pois cada entrevista ocorre em um contexto generizado (o contexto da similaridade do gênero ou da diferença do gênero) e este contexto estruturará a informação coletada. Não há nenhum ponto fora do sistema de gênero que permite a coleção de “dados puros”. Uma forma de respaldar-se é utilizar diferentes metodologias para refinar a abordagem teórica e capturar as nuances da formação identitária do indivíduo (1995, pp. 193-194).

Depois de efetuadas (e gravadas) as entrevistas, o primeiro passo para a interpretação (de acordo com Oliveira, Segurado, & Ponte, 1998) é a escrita das narrativas. Primeiro, de acordo com a indicação de Neves et al. (2005), fizemos a transcrição integral, transcrevendo os mínimos detalhes, ou seja, reproduzimos a entrevista oral em um texto escrito. Depois fazemos algumas pequenas correções de certos vícios de linguagem, erros de gramática e palavras repetidas; certas expressões muito repetidas são mantidas apenas em dose suficiente para se sentir o tipo de narrativa, tendo o cuidado de não substituir uma palavra por outra, apenas para dar fluidez ao texto escrito, mas tentando não retirar das falas a sua emoção e singularidade. Modificamos todos os nomes próprios no texto e alteramos ligeiramente algumas citações para proteger a identidade dos respondentes.

Após este trabalho de transcrição, efetuamos várias leituras com o objetivo de efetuar um resumo das entrevistas, elaborado de forma a não perder a trama argumental da entrevista, ou seja, tentando utilizar o enredo e o modo da narrativa de cada entrevistado, penetrando na complexidade do mundo da pessoa e descrevendo os relatos de forma que obtenha sentido<sup>391</sup>. Estas tramas argumentais (que serão apresentadas neste capítulo) têm o objetivo de apresentar os entrevistados nesta tese, pois uma narrativa não tem sentido sem a sua contextualização.

Depois de fazer esta apresentação, as transcrições foram analisadas para destacar algumas narrativas que possibilitam compreender certas representações, motivações e valores dos entrevistados, além das suas contradições internas (com eles mesmos) e externas (com outros entrevistados, inquiridos e bibliografias). Assim, nas nossas análises apresentaremos as narrativas destacadas usando a linguagem dos

---

<sup>391</sup> Os resumos e transcrições das entrevistas foram enviados aos entrevistados para que estes pudessem verificar se haviam erros, esclarecer alguma falha da escrita ou na compreensão das mesmas.

narradores e demonstrando as correlações que efetuamos. Com o suporte do programa informático “Nud\*ist” efetuamos alguns cruzamentos temáticos entre as entrevistas e as respostas às questões abertas e fechadas dos inquéritos.

Ressaltamos que estas narrativas foram consideradas de uma forma holística, relacionando com a vida do indivíduo e o conteúdo apresentado por ele. Quando utilizamos seções separadas da história, analisamos o significado da parte no contexto que emerge do resto da narrativa. Além disso, as representações que apareceram nas narrativas necessitaram de novo aprofundamento teórico em cada tema, pois surgiram questões que não pensávamos que apareceriam antes de recebermos os inquéritos e de efetuar as entrevistas. Assim, as narrativas não se limitarão a uma perspectiva “ilustrativa”<sup>392</sup> (ao contrário, estas nos mostraram os caminhos que deveríamos percorrer) nem mesmo limitada a uma postura “hiper-realista”<sup>393</sup>.

Nos capítulos posteriores efetuaremos a análise das narrativas e correlações. Procuramos não perder de vista o fato destacado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 193) que “en la investigación biográfico-narrativa el problema metodológico es combinar, de modo productivo, un estilo más analítico (etic) con otro descriptivo (más emic). Es decir, tratar el material de manera rigurosa y sistemática, sin que pierda por ello su riqueza de matices y su diversidad.” Ou seja, dar prioridade à análise narrativa, mas combinando com modos paradigmáticos, sem nunca deixar de comparar, contrastar, agregar, ordenar, reduzir, estabelecer relações e teorizar.

A análise é o passo-chave da atividade criativa de investigação e implica o selecionar, salientar, relacionar e comparar, sem que essa análise deturpe a voz e o sentido das práticas profissionais, mas os enriqueça e clarifique tirando partido da multiplicidade de experiências e perspectivas (Oliveira, Segurado, & Ponte, 1998). Assim, as narrativas propriamente ditas dos entrevistados serão destrinchadas para avaliar as representações que apareceram.

Enfim, os relatos narrativos são situados em um contexto onde tomam um sentido mais amplo, contextualizando a realidade interna do entrevistado e, ao mesmo tempo, inscrevendo o relato em um contexto externo que dá significado e sentido à realidade vivida pelo entrevistado. Utilizaremos os dados quantitativos e as respostas

---

<sup>392</sup> Que, de acordo com Bolívar (2002), faz um uso seletivo das palavras dos entrevistados ao serviço do que querem mostrar os investigadores.

<sup>393</sup> Dando todo o valor às próprias palavras dos entrevistados, como se as palavras fossem por si mesmas transparentes (Bolívar, 2002).

abertas do inquérito como aporte às análises das entrevistas, mas também as citações da entrevista para apoiar os dados dos inquéritos, sem deixar de entender que as narrativas não permitem generalizações, mas analogias, onde os indivíduos podem ter aspectos similares a outros, ou singulares.

## 2 Universo e Amostra: elementos para a caracterização dos homens no magistério e dos inquiridos

Apresentaremos, neste ponto, algumas informações gerais dos professores que constituem a amostra deste estudo (ver quadro 1). Tais dados apresentam uma noção geral de quem são os inquiridos, além de permitir algumas tentativas de extrapolações sobre os professores do sexo masculino do ensino primário; no entanto, sabemos que como obtemos uma amostra, estas nunca são totais, por isso não nos permitem conclusões globais, apenas nos oferecem alguma indicações, pistas que podemos seguir e analisar.

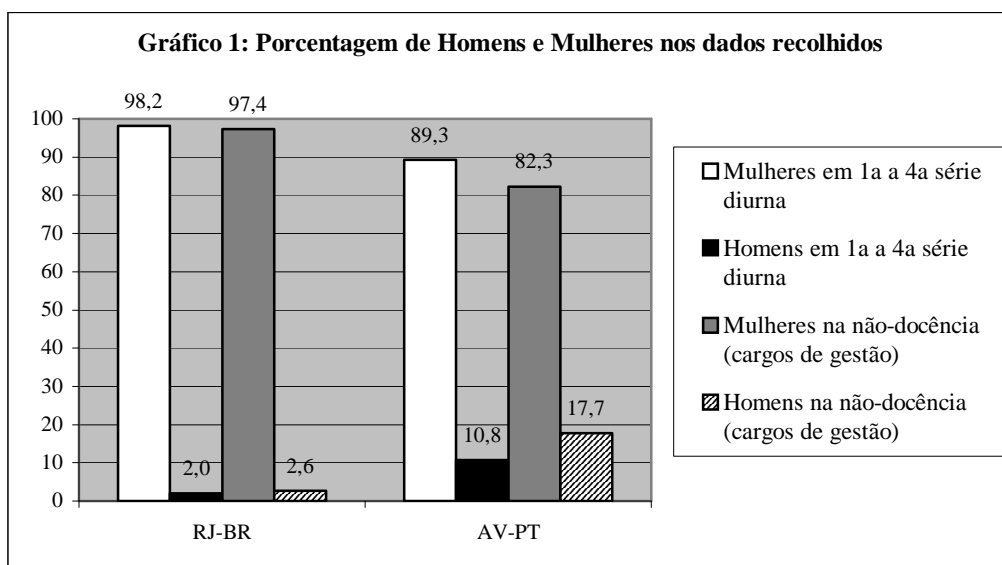
<b>Quadro 1: Universo e Amostra</b>	<b>AV-PT</b>	<b>RJ-BR</b>
Universo dos questionários enviados <sup>394</sup>	113	328
Amostra (N)	60	149
Percentagem da amostra	53%	45%

Como existem formas diferentes de enxergar o mundo, a diferenciação de gêneros acaba trazendo implicações para o magistério, principalmente nos discursos das competências necessárias para ensinar às crianças mostrando-as como atributo feminino. Desta forma, o sexo masculino historicamente diminuiu a sua participação nos setores educativos, tanto na área administrativa quanto na atuação pedagógica junto às crianças. Alguns dados colocados a seguir nos ajudam a comprovar essa situação na nossa amostra.

Antes de apresentarmos os dados da nossa amostra, importa fazer uma abordagem de alguns dados globais. Apresentamos abaixo no gráfico 1, os dados recolhidos junto aos agrupamentos de AV/PT, referentes ao ano letivo 2004/2005, e os

<sup>394</sup> Enviamos para todos os professores dos agrupamentos, coordenadorias e secretarias de educação da qual recebemos dados. De acordo com os dados constantes nas estatísticas da educação (GIASE, 2006a) que oferece dados sobre a quantidade de professores do Baixo Vouga seriam 143 professores do sexo masculino (incluindo os professores sem componente lectiva) nesta região que abrange o Distrito de Aveiro. No Rio de Janeiro foram enviados questionários a todos os professores dos municípios onde obtivemos a quantidade de professores separada por sexo (alguns não tinham tal informação disponível).

recolhidos com as secretarias de educação e municípios do RJ/BR, referentes ao ano letivo de 2005.



Os professores do sexo masculino em AV/PT são cerca de 10,8% dos/as docentes em exercício no ensino público, já nas áreas administrativas, ou não-docentes, da escola havia 17,86% de professores deste segmento do sexo masculino. No RJ/BR, os professores do sexo masculino eram cerca de 2% dos docentes em exercício no ensino público, já nas áreas administrativas da escola havia 2,6% do sexo masculino<sup>395</sup>.

Comparando as informações percebe-se que nos dois países a feminização do magistério primário aconteceu. Porém no Brasil (e mais especificamente na Região Sudeste e no RJ/BR) a porcentagem de homens nesta fase de ensino é ainda menor, o que nos faz questionar qual será o motivo desta diferença?<sup>396</sup>

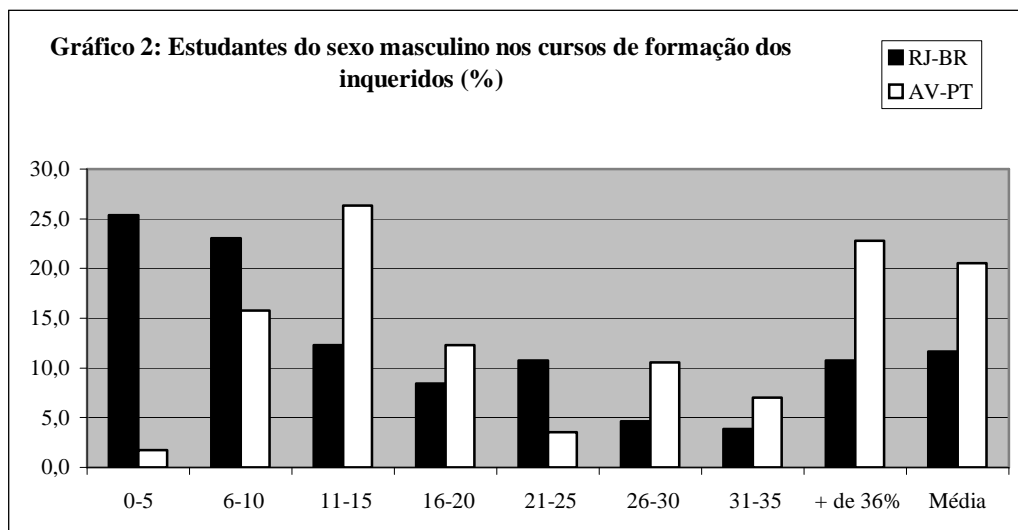
Nos cursos de formação inicial de professores que os inquiridos cursaram, eles eram uma minoria de gênero (ver gráfico 2). No RJ/BR essa diferença era ainda maior, os estudantes do sexo masculino eram na média 11,7% dos alunos nas instituições que os inquiridos freqüentaram, mas muitos dos respondentes indicaram que eram o único aluno na sala de aula (ou no máximo com mais um ou dois colegas), o que

<sup>395</sup> Podemos perceber que a porcentagem dos professores primários do sexo masculino em posições administrativas é um pouco maior do que a quantidade deles exercendo atividades letivas no ensino primário, o que permite concluir que, apesar da porcentagem de professores do sexo masculino provenientes do ensino primário que estão em cargos não docentes ser muito menor do que a quantidade de mulheres, proporcionalmente estes ainda têm vantagens para aceder a estes cargos, conforme analisaremos no capítulo IX.

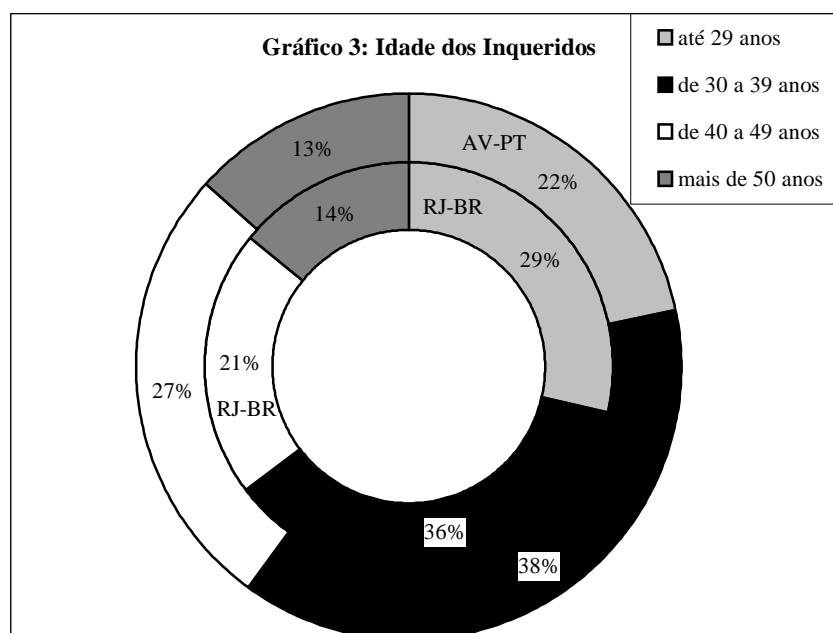
<sup>396</sup> Algumas das nossas possíveis respostas a essa pergunta são: de que o preconceito existente contra o homem que escolhe ser professor deste segmento afasta o mesmo desta área; ela é uma área muito associada com aspectos femininos; pouco divulgada aos homens; além do salário desta profissão ser pouco atrativo no Brasil (estas questões serão melhor analisadas nos capítulos posteriores).



os fazia muito “visíveis”<sup>397</sup> frente à quantidade de mulheres. Em AV/PT a média geral de 20,5% dos estudantes era um pouco maior, sendo mais frequente que os entrevistados fossem uma minoria nem tão “visível” assim.



Obtivemos respostas de questionários de várias faixas etárias. A maioria dos professores que responderam tanto no RJ/BR quanto em AV/PT estavam na faixa de 30 a 39 anos. A segunda maior quantidade de respostas foi de 40 a 49 anos em AV/PT e de até 29 anos no RJ/BR (conforme apresentado no gráfico 3).



<sup>397</sup> Williams (1995) descreve esse fenômeno da visibilidade como efeito do “tokenism”. A teoria do “tokenism” explica que os dominantes vêm os “tokens” (a minoria numérica nas carreiras) como ameaçadores à sua cultura, assim eles constantemente sujeitam os “tokens” a exageradas mostras da sua cultura, lembrando-os da sua diferença, isolando-os, e pressionando-os a acomodar e aceitar sua cultura dominante. Mas a autora analisa que com os homens os efeitos do “tokenism” podem ser positivos, sua raridade numérica pode ser percebida como benigna ou beneficiadora às suas carreiras.

Comparando com os dados oficiais, no Censo dos Profissionais do Magistério (Brasil, 2006) no RJ/BR os professores respondentes estavam majoritariamente na faixa etária de 35 a 44 anos (34%), de 45 a 54 anos (25%) e de 25 a 34 anos (24%). O GIASE (2006b) mostra que em Portugal a maioria dos professores primários em 2002/2003 tem de 40-49 anos (37%) e a segunda maior quantidade acima de 50 anos (23,3%), a OECD (2006) também descreve que os professores na Europa estão majoritariamente acima dos 40 anos.

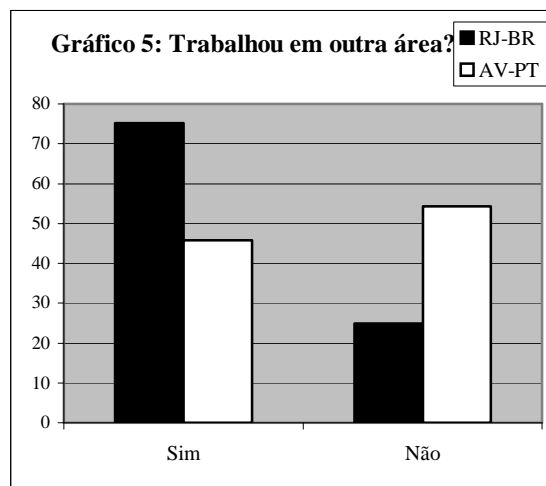
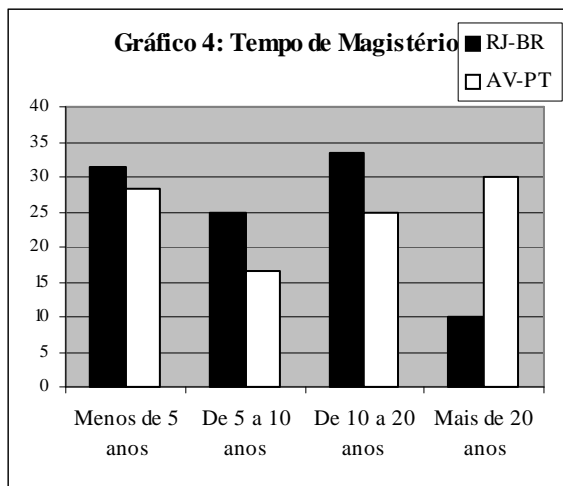
Desta forma, a maioria dos professores inquiridos do RJ/BR e de PT/BR encontra-se um pouco abaixo da faixa etária de tais estatísticas nacionais, temos duas possíveis explicações para esse fato: os professores com idade mais elevada podem ter sido a maioria dos que não responderam ao inquérito, ou os professores regentes do sexo masculino são mais novos do que as mulheres (o que alguns estudos já apontaram anteriormente<sup>398</sup>).

Assim como aconteceu quanto à faixa etária, também recebemos respostas de inquiridos com diferentes tempos de magistério (ver gráfico 4). A maioria dos professores do RJ/BR tem de 10 a 20 anos de trabalho na docência, em segundo lugar aparece os professores com menos de 5 anos de docência, a minoria dos professores tem mais de 20 anos de trabalho. Em AV/PT encontramos um maior equilíbrio no tempo de serviço dos professores, mas a maioria tem mais de 20 anos de docência, o que nos permite algumas inferências: tanto a faixa etária destes é maior, quanto é possível que haja uma maior quantidade de professores que não abandona a docência. Outra grande diferença encontrada é a quantidade de professores em AV/PT que sempre trabalhou como professor (mais de 50%), contrapondo com o RJ/PT onde a maioria (mais de 70%) já exerceu alguma atividade não docente (ver gráfico 5)<sup>399</sup>.

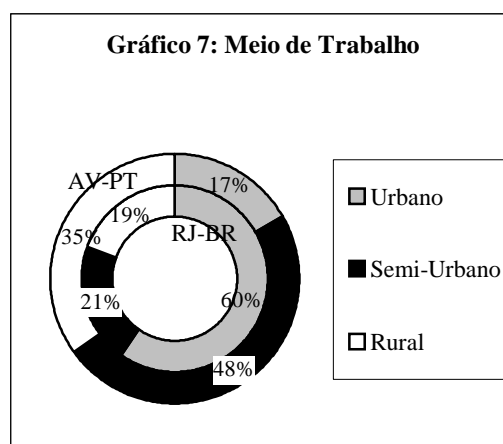
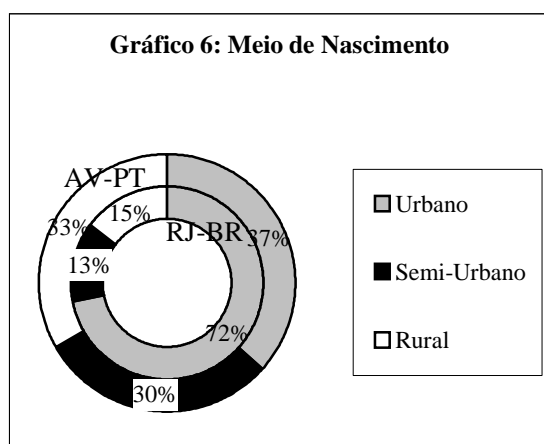
---

<sup>398</sup> Por exemplo, Williams (1995) mostra que os homens em profissões femininas são mais novos porque tem maior facilidade de promoção na carreira, assim deixam facilmente os “postos mais baixos” (como o de professor) para cargos superiores com maior estatuto e rendimentos.

<sup>399</sup> Dos professores que já exerceram atividades fora da docência, a maioria do RJ/BR trabalhou no comércio e a maioria de AV/PT na indústria, mas outras áreas de atividade também tiveram destaque: o trabalho independente/autônomo, ter uma empresa e outro trabalho no serviço público, além de outras atividades em geral. O trabalho rural (em AV/PT e RJ/BR) e o serviço doméstico (só no RJ/BR) também apareceram em uma minoria de respostas.



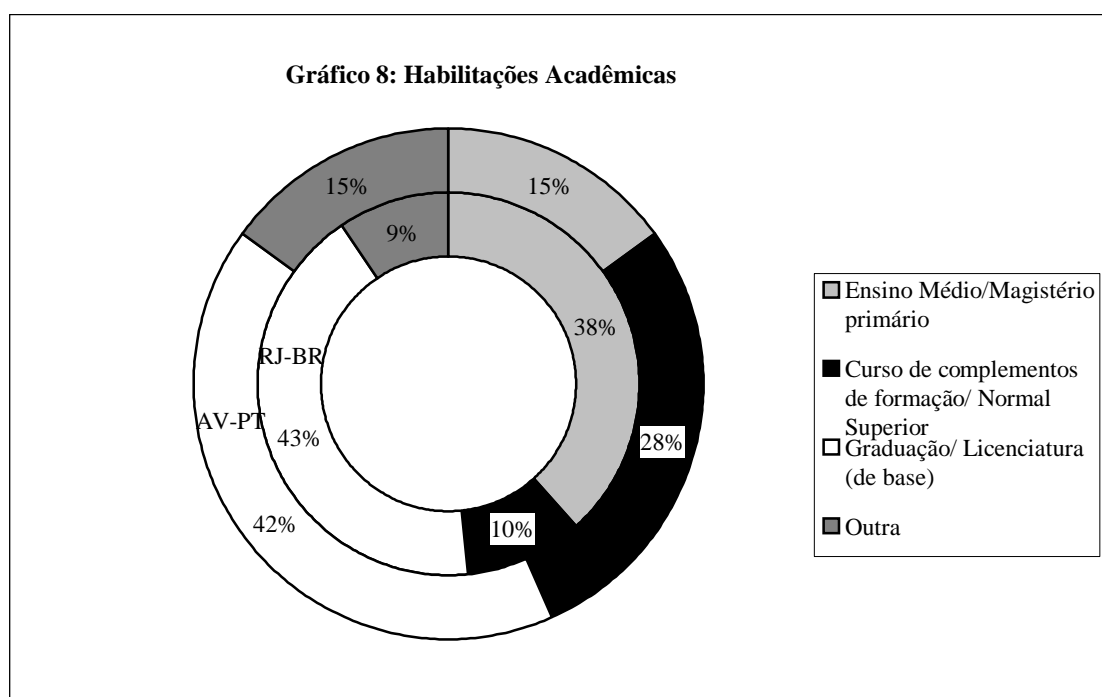
Quanto ao meio de trabalho e de nascimento, como podemos perceber nos gráficos 6 e 7, a maioria dos professores inquiridos no RJ/BR é nascida no meio urbano e a maioria também trabalha nos meios urbanos (embora exista uma porcentagem que se deslocou dos meios urbanos para o meio rural e semi-urbano). Em AV/PT a porcentagem dos professores nascidos nos meios urbano, rural e semi-urbano parece ser mais equilibrada (com uma maioria de 37% nascidos no meio urbano), mas a maioria trabalha no meio semi-urbano e rural o que demonstra um grande deslocamento do seu meio de nascimento, o que é apontado, por vários estudos em Portugal<sup>400</sup> como uma das maiores queixas dos professores<sup>401</sup>, pois estes só conseguem colocação (principalmente no início de carreira) muito distante da sua residência, o que reflete em grandes deslocamentos ou mudanças que os distanciam da família e dos amigos.



<sup>400</sup> Ver, por exemplo, Gonçalves (1995), Araújo (2000), entre outros.

<sup>401</sup> No RJ/BR também há muito deslocamento, só que os professores fazem concurso para determinado município, assim os deslocamentos que ocorrem geralmente são dentro de um mesmo município ou os professores têm consciência deste quando prestam o concurso.

Com relação às habilitações acadêmicas<sup>402</sup> podemos perceber no gráfico 8 que no RJ/BR a maioria dos professores que responderam ao nosso inquérito tem algum tipo de curso superior (62%), tanto o curso normal superior quanto uma graduação ou outros (pós-graduação e etc), ou seja, estão de acordo com as atuais exigências colocadas pela LDBEN 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)<sup>403</sup>, mas há uma grande porcentagem (38%) que só tem o curso de formação de professores de nível médio<sup>404</sup>. Em AV/PT 15% dos professores tem somente o magistério primário, os outros 85% tem algum tipo de nível superior: licenciatura, bacharelato<sup>405</sup>, complementos de formação (que equiparam ao nível superior) ou pós-graduações.



Com estes dados temos uma noção geral de quem são os respondentes ao nosso inquérito, mas podemos perceber que estes professores não são um todo coerente

<sup>402</sup> Sabemos que este é um ponto difícil de comparar, por causa das diferenças políticas, históricas e contextuais dos dois países e as diferenças dos tipos de formação de professores disponíveis. Por isso, as nossas comparações explicam-se aqui de uma forma geral, mas precisam ser sempre contextualizadas.

<sup>403</sup> Esta lei introduziu modificações significativas na formação de professores no Brasil, passa a exigir a formação de nível superior a todos os docentes, aceitando ainda a formação de nível médio, mas oferecendo um prazo de 10 anos para os professores ajustarem-se a esta necessidade. Há várias discussões atualmente sobre este ponto.

<sup>404</sup> Equivalente ao secundário em Portugal.

<sup>405</sup> Os termos licenciatura e bacharelado/to diferenciam-se no Brasil e em Portugal. Em Portugal a licenciatura é um grau com maior tempo de formação e maior valor do que o bacharelato. No Brasil, o termo licenciatura refere-se a graduações que habilitam a exercer a docência, já o bacharelato refere-se a cursos superiores com uma formação geral que não habilita para a docência, chega a haver uma maior valorização do bacharelato porque este formaria pesquisadores e um descaso com as licenciaturas porque estas formam o professor (ver Diniz Pereira, 2000).

e homogêneo. Diversas são as suas faixas etárias, tempo de serviço, habilitações, meio de nascimento e de trabalho. O principal elo que os une é o fato de serem minoria absoluta de gênero no magistério primário, mas as suas diferenças repercutem nas suas vivências, por isso ouvir algumas das suas narrativas torna-se crucial nesta investigação.

### **3 Os entrevistados e as suas narrativas: quem são?**

Oliveira, Segurado e Ponte (1998, pp. 5-6) assinalam que “todo o ser humano é um contador de histórias: vê o presente nascer do passado e dirigir-se ao futuro; percebe a realidade de um modo narrativo”. A história que ele narra contém referência a personagens, locais e acontecimentos enquadrados numa sequência temporal que sugere implicitamente tanto causalidade como significado.

Por isso, neste ponto, apresentamos a trama argumental das entrevistas efetuadas, mas sem perder estas referências significativas das narrativas dos entrevistados, ou seja, criamos um resumo para apresentar os nossos entrevistados tentando não perder a forma geral das suas fala e os detalhes principais que os entrevistados nos contaram<sup>406</sup>. Nosso objetivo é apresentar uma narrativa de quem são os professores de “carne e osso” que entrevistamos, pois não discorremos sobre qualquer professor (nem sobre a coletividade deles), escrevemos sobre uma rede composta de pessoas que têm sentimentos, histórias, anseios, percepções.

#### **3.1 Professor Vinícius (RJ/BR) – Uma luta pela profissão**

Vinícius (24 anos) nasceu em uma localidade urbana de classe média do RJ/BR e lá morou com os seus pais e os avós paternos até aos três anos de idade, como os seus pais ainda eram novos (a mãe tinha 18 anos e o pai 20 anos) a avó paterna (bem estruturada financeiramente) os queria por perto. Depois dessa idade passou a morar em no subúrbio (onde mora até os dias atuais) em um apartamento oferecido pela avó.

Aos três anos de idade, Vinícius já demonstrava grande facilidade nos estudos: começava a ler e aos quatro anos começou a escrever. A avó paterna o levou a um psicólogo que recomendou que ele estudasse. A sua mãe (que era filha de mãe

---

<sup>406</sup> Estes resumos estão a seguir dispostos da seguinte forma: por ordem da menor faixa etária para a maior, primeiro os entrevistados do RJ/BR, depois os de AV/PT.

analfabeta, dona de casa e sem muito estudo) começa a ajudar Vinícius com os trabalhos de casa quando este entra na escola.

Aos seis anos Vinícius já brincava de dar aula com os seus “bonecos de luta”. Aos sete anos, quando já escrevia melhor, começou a brincar de escolinha com os colegas do condomínio. Por morar em apartamento considera não ter tido tanta liberdade para brincar, as brincadeiras eram mais em grupo, incluindo “piques” e jogos de tabuleiros. Ele também brincava de bola e futebol, mas não gostava muito, porque se machucava constantemente, fato que acontecia talvez por ser míope. Vinícius não gostava nem mesmo de assistir futebol, o que frustrava seu pai.

Com quatorze anos o pai matriculou Vinícius no curso de ensino médio<sup>407</sup> com habilitação em eletrônica. Ele começou os estudos, mas a escola acabou por não obter autorização para o curso e ofereceram a Vinicius que optasse por outro curso de ensino médio. Ele optou pelo curso normal, inicialmente por ter confundido com o curso de formação geral, ou seja, sem saber que este era o curso de formação de professores, um curso tão pouco divulgado para os homens que ele nem sabia da sua existência. Vinícius não contou em casa sobre a sua escolha porque ele achava que era comum estudar para ser professor, mas sentiu a raiva do seu pai quando mostrou seu boletim, no 1.º bimestre do curso.

O pai era engenheiro, criado por um pai militar, e não aceitava que o seu filho fosse professor de 1.º segmento do ensino fundamental. Vinícius não entendia a reação do pai, mas depois passou a entender por causa dos preconceitos que sofreu. Durante o curso ele estagiou na própria escola que estudava, assim, os pais dos alunos o conheciam e aceitavam-no bem, mas ao começar a trabalhar em outra escola deparou-se com o preconceito: uma mãe de aluno exigiu na escola que tirassem essa “bicha-preta” ou ela tiraria os filhos, conseqüentemente Vinícius foi demitido.

Vinícius considera que os gestores das escolas reconheciam o seu empenho profissional, por isso desde cedo ele trabalhou em coordenação (já que não tinham onde o colocar), organizando projetos e atividades com os professores. Também trabalhou dando aulas de inglês. Mas cedeu diante das pressões do pai: Vinícius foi trabalhar no McDonald’s e começou a fazer faculdade de psicologia, ele percebia esta escolha como uma forma de ter uma profissão aceita pelo pai, além de poder também trabalhar no

---

<sup>407</sup> Ensino Secundário em Portugal.

meio escolar. Entretanto, o curso era caro e ele não gostava (chegou a desmaiar na aula de anatomia), por isso não conseguiu terminar nem o 1.º semestre deste curso.

No McDonald's, a sua maneira desengonçada quase o levou à demissão, mas havia uma gerente que gostava muito dele e intercedia para que não o demitissem. Quando ele foi organizar uma festa de aniversário chamou a atenção da gerente que considerou que ele tinha jeito para esta função e o destinou à organização de festas. O seu empenho e capricho o levou a ser promovido a gerente e ao setor de marketing, confeccionando festas e utilizando seus dons artísticos. Sendo gerente conseguia mais tempo para estudar.

Vinícius chegou à conclusão de que teria que enfrentar o pai (que inclusive lhe dava socos, pois queria que ele brigasse de “homem para homem”). Desta forma, ele encarou o pai e afirmou que iria cursar pedagogia. Começou o curso em 2001, mas por vários motivos desistia e retornava ao curso (parou por causa do falecimento do seu “segundo” avô paterno<sup>408</sup>; retornou à faculdade e novamente parou por causa de brigas familiares; passou no concurso público para professor e parou novamente a faculdade porque trabalhava muito e não agüentava estudar). Mas ele promete terminar a faculdade de pedagogia, porque ele quer uma carreira sólida e não deseja ficar sempre em 1ª a 4ª série, quer fazer letras, coordenar ou administrar a área educativa.

Antes de entrar no concurso de professor, Vinícius também trabalhou como coordenador de uma instituição filantrópica que implementava oficinas para crianças carentes. Ele organizava atividades e ensinava aos “professores”<sup>409</sup>. Neste trabalho ele se sentiu realizado e começou a se afirmar como professor, porque antes ele era muito novo e considerava que tinha apenas “brincado de escolinha”.

Vinícius pensava que trabalhando no ensino público ele não iria mais sofrer preconceitos, mas descobriu que o “preconceito está em todo lugar”: uma mãe de aluno ao ver o desenho do seu filho com um coração onde estava escrito “professor eu te amo”, repreendeu o filho e perguntou se o professor estava ensinando pederastia na escola (o menino nem sabia o que significava essa palavra), e ordenou que ele não encostasse no professor e que não o amasse, porque “homem não ama homem”. Quando Vinícius soube, chamou a mãe e disse que teve que afirmar a sua “posição sexual”, sendo até um pouco grosseiro, perguntando se ela queria provas da sua sexualidade e

---

<sup>408</sup> O seu avô paterno já havia morrido, mas a avó casou de novo, este “segundo marido” era considerado por Vinícius como seu “avô”.

<sup>409</sup> Dinamizadores/ animadores que não tinham formação pedagógica

dizendo que mesmo se tivesse uma “posição sexual” diferente da comum, isso não interferiria no processo educacional.

Outro preconceito que sofreu foi com os garis<sup>410</sup> da escola. O professor estava cantando e subindo as escadas com os seus alunos, mas teve de “chamar a atenção” de um aluno; então, os garis falaram “olha, está **nervosa**”. Contudo, não foi o único preconceito sofrido, Vinícius admite que o preconceito não se restringe às pessoas leigas, pois até as colegas de profissão têm preconceito. Uma delas trocou seu filho de sala de aula na escola particular, para que não fosse seu aluno.

Vinícius afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já sofreu várias acusações de que ele seria por causa da sua voz (que é fina), do seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e, também, por causa da sua sensibilidade e organização. Chegou a ter dúvidas da sua sexualidade de tanto ouvir as pessoas suspeitarem e, motivado pela curiosidade, teve uma experiência homossexual que fez com que ele reafirmasse sua heterossexualidade, ou seja, ele experimentou e viu que não é o que gosta. Hoje algumas vezes foge de certos assuntos polêmicos com medo de ser ofendido.

Atualmente, Vinícius não namora porque a profissão consome-lhe muito tempo, às vezes sai e “dá uns beijos”. Mas afirma que não é um “homem padrão”, porque é sensível, carinhoso, cuidadoso, e a sociedade “padroniza” muito que homem não chora, não é carinhoso, não tem jeito para cortar e colar. Por isso, não se considera um “machão”, mas admite que isso não significa nada, porque existem “machões” que são homossexuais.

Vinícius lamenta que existam trabalhos que são designados pela sociedade para homens e outros para as mulheres, ele não concorda com isso porque acha que qualquer trabalho é trabalho, tanto homem quanto mulher podem fazer. Essa diferenciação gera uma preocupação: será que a pessoa do sexo oposto que entra nesta profissão generizada vai trabalhar direito? Ele admite que o diferente incomoda, ou seja, quem quebra a padronização incomoda. Vinícius não gosta dessa padronização, mas atualmente entende melhor (sabe que o preconceito existe) e, se vivenciar novamente o preconceito, quer mostrar que não temos de uniformizar nada.

Vinícius também era ridicularizado durante o curso de formação por tentar imitar o jeito das professoras, porque ele achava que aquela era a única forma de ser

---

<sup>410</sup> Cantoneiros.



professor. Mas hoje ele tenta formar o seu próprio “padrão de agir”, tenta ser a mesma pessoa em todos os ambientes, quer apresentar-se como um profissional comprometido e que anseia fazer o melhor, quer mostrar que é um professor que vai agir de forma normal com os alunos, brincando e dançando com eles, mas de forma que o vejam como uma pessoa normal que é o seu professor e é um profissional que os atende. Essa tentativa de formar o “seu padrão de agir” inclui uma tentativa de “brigar” mais na escola por seus direitos, pois considera que as professoras lutam pouco, pois geralmente são mais angelicais.

Vinícius criou um laço muito grande com a turma que trabalhou por dois anos letivos seguintes (na turma de progressão<sup>411</sup> e 3.ª série), por isso chorou no último dia de aula. Ele gostaria de continuar com a mesma turma, que considera que era uma turma difícil e que conseguiu fazer um bom trabalho com eles, porém se não puder continuar com essa turma, ele não tem preferências. A única turma que receia é de educação infantil, porque se considera “muito estabado” e estas turmas necessitam de “mais cuidado e mais trabalho”, as crianças são mais delicadas e podem assustar-se com ele. Entretanto, não se importa de ficar com o 1.º ano (antiga classe de alfabetização – C.A.), muitas professoras querem vê-lo com uma turma de menor idade para observar seu desempenho, pois ele enfeita a sala e é muito caprichoso. Ele também considera que seria uma boa experiência porque logo no início as crianças teriam um referencial masculino, tão incomum no princípio da escolaridade.

Os alunos demonstram gostar do professor Vinícius, fazem cartas e, até mesmo, confidências<sup>412</sup>, principalmente as meninas. Ele sente-se um pouco “pai” das crianças nestes momentos, mas tenta mostrar que não é o pai deles (às vezes eles até chamavam-lhe assim). Vinícius nota que os alunos agem de forma diferente com um professor homem e esperam uma postura diferente deste professor; às vezes querem uma opinião mais racional, mas considera que eles “se abrem” mais com ele por causa do seu lado sentimental, talvez se ele fosse mais “durão” eles não se aproximariam tanto.

Os pais de alunos no início tinham receio de um professor do sexo masculino, na primeira reunião houve um comparecimento maior do que o comum,

---

<sup>411</sup> As turmas de progressão são grupos de alunos/as com defasagem entre a sua faixa etária e a escolaridade, abrigando estudantes com “necessidade de um atendimento especializado”, visando a “enturmá-los”, assim que possível.

<sup>412</sup> Vinícius considera que normalmente não fariam estas confidências se fosse uma professora.

queriam saber se ele não iria destratar o aluno, se não ia desmotivá-los ainda mais (era uma turma de repetentes e desmotivada), aconteceu um debate interessante sobre o que os pais desejavam da turma e pediram para que Vinícius falasse com cautela com a turma, para os alunos não terem medo.

Vinícius considera normal os alunos terem inicialmente medo dele, porque ele se considera totalmente diferente (não é um “homem atraente”, é “gordo e desajeitado”). Após sua apresentação aos pais, ele busca (e consegue) fazer parcerias com os mesmos que ajudavam no que fosse necessário. As mães vinham sempre elogiá-lo porque ele “chama a atenção” das crianças quando é preciso.

Vinícius esforça-se para que o vejam como um profissional sério, porque é difícil as pessoas entenderem o interesse de um homem por um “trabalho de mulher”. Os próprios amigos de Vinícius não entendiam a sua escolha: primeiro faziam provocações; depois aproveitavam da vantagem dele estar numa turma de meninas e poder apresentá-los a elas; depois quando ele começou a trabalhar passaram a aceitar melhor, até divertem-se junto com Vinícius quando ele conta alguns acontecimentos engraçados do seu cotidiano (que ele conta até para que os amigos saibam que ele tem uma rotina de professor, que não está de brincadeira), isso até suscita um interesse por dar aulas.

Vinícius acredita que os homens não escolhem essa profissão até por medo de assumir uma postura mal vista pela sociedade, por isso vão dar aula, por exemplo, de matemática e letras. Vinícius teve que tolerar muita coisa, inclusive dos seus próprios familiares: a avó paterna de Vinícius é professora universitária de odontopediatria e aposentada pela marinha, e a tia é professora de química, mas isso não significou incentivo, pelo contrário, elas nunca gostaram da sua escolha. Contudo, o pai de Vinícius que não aceitava sua escolha profissional (o batia e rasgava provas/trabalhos que Vinícius levava para casa), hoje tem uma melhor relação com o filho e aceita melhor sua profissão (já levou o filho ao trabalho e conversou com os seus alunos), para Vinícius essa mudança se deu principalmente porque é funcionário público, ou seja, tem um emprego mais respeitável.

### 3.2 Professor André (RJ/BR) - O que tem de ser, tem muita força

André (38 anos) nasceu quando sua mãe, que era doméstica e de família humilde, tinha 16 anos. Por isso, André foi criado em uma localidade de subúrbio do RJ/BR, pela avó materna, que era analfabeta. Sua mãe não quis casar com seu pai, mas pediu pensão alimentícia para o filho, com raiva disso seu pai, que era militar, disse que se desse a pensão não teria contato com o filho, o que acabou acontecendo.

André lamenta a falta de liberdade que teve, porque até ao fim da adolescência (os 18 anos), a avó não deixava ele sair para nada, o “prendia” dentro de casa. O único lugar que ele ia era a escola e André gostava de lá estar, gostava de estudar, sonhava em ser professor.

As lembranças da sua infância sofrida, onde passou necessidade e fome não o abandonam, e faz questão de não esconder de ninguém, nem de seus alunos. Além disso, brincava muito pouco, só quando os primos iam à sua casa (pois ele não podia sair de casa para brincar), quando brincavam principalmente de escolinha. Assim aprendeu a fazer “matriz”<sup>413</sup> e levava para sua professora de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série, falando que era de uma vizinha e perguntando se ela queria usar, a professora usava e ele ficava todo orgulhoso.

Mesmo na escola nem todos os momentos foram bons, na 2.<sup>a</sup> série ouviu uma colega dizer que a professora era lésbica e ele repetiu achando bonita a palavra. A professora o mandou para a secretaria onde fez cópias até que a sua avó foi buscá-lo, quando esta soube foi batendo nele até chegar em casa, mesmo sem saber o significado da palavra (que o André só foi saber bem mais tarde). Essa professora dizia que André era diferente, chamou uma vez a avó para dizer, na sua frente, que ele tinha trejeitos femininos, que talvez isso era por não ter pai, e que tinha que mudar. Depois disso passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento o seu andar que deveria ser reto, direito, igual de homem.

Na 5.<sup>a</sup> série André teve uma professora que o marcou, ele gostava muito do seu jeito brincalhão, queria ter uma letra igual a dela, André pensava que o dia em que fosse professor trataria os alunos da mesma forma, com alegria e brincadeira, mas com seriedade na hora séria. Mas vê o seu sonho “ir por água abaixo”: quando chega o

---

<sup>413</sup> Uma matriz feita em estêncil que reproduz as folhas de papel no mimeógrafo a álcool, largamente utilizada nas escolas.

momento de começar o curso, sua avó não o deixa fazer, porque era distante e ela não o poderia levar.

Desapontado, André começa a fazer o ensino médio, na época denominado 2.º grau científico, em um colégio próximo de sua casa, mas no meio do ano começou a fingir que ia para a escola e ficava na rua. Acabou, então, tomando uma atitude ainda mais séria: se ele não podia ser professor era melhor morrer e tomou veneno. Mas é salvo, por uma senhora que morava na sua rua que passou pela sua casa e pediu para a avó de André que deixasse que ele a ajudasse a levar as compras. Quando ele chegou na casa da senhora ela perguntou porque ele tinha feito aquilo, falou que ele tinha muita coisa boa a fazer, fez ele vomitar o veneno. André não sabe como ela descobriu o que ele fez (pois ele ainda não tinha sintomas e ninguém o viu tomando o veneno), mas a senhora o salvou duplamente: ela depois conversou com a sua avó, explicou o que ele tinha feito e sua avó deixou que ele fizesse o curso normal.

André prestou a prova para o colégio normal, passou e começou a sua “formação de professor”. Nesse colégio pôde se libertar, até então não brigava no colégio porque apanharia em casa, ele preferia deixar que lhe batessem do que ter que apanhar de novo da avó. Mas no colégio de formação de professores passou a brigar, não “levava desaforo para casa”, tanto que a coordenadora queria o transferir, a médica da escola que gostava de André não deixava que isso acontecesse. No colégio havia somente três rapazes, um em cada turma, com cerca de quarenta alunos cada, separados assim para “não haver bagunça”. A coordenadora muitas vezes não acreditava nem que André fazia os seus trabalhos sozinho, achava que alguém o tinha ajudado, provavelmente porque um homem não podia ter tal criatividade.

André teve que lutar para terminar seus estudos, para pagar seus livros e o seu transporte para o colégio ele fez muita comida<sup>414</sup>, faxina, limpeza de quintais... Além disso, quando se alistou no serviço militar, um sargento foi tirar suas medidas porque ele iria servir, André começou a chorar e explicou tudo o que passou para poder ser professor, ele estava no último ano do curso, e que não queria ser militar, o sargento entendeu, perguntou se ele “queria ser mesmo professor, uma profissão que pagava tão pouco?” e o dispensou depois da resposta afirmativa de André.

Mesmo assim muitos não acreditavam no seu sucesso, até mesmo seus familiares. Uma vez ouviu de um colega, da rua em que morava, que ele estava

---

<sup>414</sup> Ele gostava de fazer até porque os homens na sua casa sempre fizeram todo tipo de tarefas.

estudando tanto, mas que ele acabaria sendo “gari”. André também ouviu de uma estudante do seu colégio que por ser homem ele nunca conseguiria uma escola para dar aula. Mas ao terminar o curso uma amiga lhe disse que a escola onde ela trabalhava precisava de um auxiliar de professor, ele se apresentou e começou a trabalhar, no outro ano já estava contratado como professor. Nesta escola particular que atendia à classe média, André aprendeu muito, não só profissionalmente, pois a dona da escola o orientava e mostrava os caminhos da vida, o que acha que a sua avó deveria ter-lhe ensinado.

Contudo, nesta escola aconteceu um fato que o marcou muito: uma mãe de aluno mandou uma carta onde dizia que tinha um funcionário que era pederasta, homossexual, e que isso traria grandes problemas para as crianças e que ela faria uma denúncia ao conselho federal de educação, assinado “mãe aflita”. A diretora recebeu essa carta e chamou todos os funcionários, um a um, leu a carta e fez uma inversão, perguntando se ao invés de homossexual, estivesse escrito negro, pobre, ou qualquer outro atributo pessoal que pudesse ser alvo de preconceito, ou seja, colocou cada um no papel de André e todos o apoiaram. Por fim, chamou André, explicou o que tinha acontecido e disse-lhe que todos o apoiaram. Convocou uma reunião com todos os pais de alunos, leu a carta, pediu que a mãe se apresentasse e retirasse seus filhos, porque ela não trabalharia para “fascista”. Ninguém se apresentou, os pais presentes também foram contra essa pessoa. André se comoveu, mas ficou envergonhado por ter acontecido tal fato logo no início da sua carreira, ele levou mais de 10 anos para tocar nesse assunto, nem se lembra de todo o conteúdo da carta que tanto o marcou.

Seguiu em frente, sendo considerado um excelente profissional na escola que acabou trabalhando por 11 anos. Começou a pagar sua faculdade, mas por causa do plano Collor<sup>415</sup> teve que parar, só depois pôde terminar a graduação de Pedagogia em outra faculdade, onde depois ganhou uma bolsa de estudo para fazer uma pós-graduação<sup>416</sup> de psicopedagogia por ter sido o melhor aluno no “Provão”<sup>417</sup>, este curso ajudou-o a se descobrir, a falar do preconceito que tinha sofrido.

---

<sup>415</sup> O Plano Collor foi a primeira medida econômica do Presidente Fernando Collor de Mello, sendo decretada no dia de sua posse (15 de março de 1990), um plano econômico que consistia basicamente na retirada de moeda de circulação com um bloqueio dos numerários depositados em bancos. Mas gerou uma crise financeira, principalmente nos mais necessitados.

<sup>416</sup> André fez ao mesmo tempo duas pós-graduações.

<sup>417</sup> O “Provão” (Exame Nacional de Cursos-ENC) foi um exame aplicado aos formandos de alguns cursos superiores, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior.

André saiu da casa de sua avó com 18 anos, porque o marido dela (que era “muito grosso”) não o queria mais lá porque achava que ele já tinha idade para sair de casa, ele também já tinha expulsado os próprios filhos quando completaram a mesma idade e não deixava sua filha ser enfermeira porque considerava uma profissão imoral. Então, André foi morar com sua mãe, mas seu irmão, que era viciado em drogas, furtava as suas coisas e a sua mãe não acreditava. Ele sentiu de início um preconceito por não ter sido criado junto com eles, por isso passou a morar sozinho por dois anos. Mas, a pedido da sua mãe, ele voltou a morar com ela e os irmãos e hoje se dá muito bem com eles. A família, apesar de tudo, gostava que ele fosse professor e tinha um certo orgulho porque ele era o único que estudou.

André começou a trabalhar no ensino público em 2003 e se viu diante de outro preconceito: a diretora falou para ele tomar cuidado ao fazer carinho ou colocar uma criança no colo por causa da interpretação que poderia gerar, André respondeu que a maldade estava na cabeça de cada um. Porém, essa mesma diretora chamou outras vezes a atenção dele quanto a esse mesmo fato, André se indispôs um pouco com ela e disse que ela estava sendo preconceituosa com ele, pois se fosse uma mulher com uma criança no colo ela não falaria nada, o que ele já tinha visto várias vezes, ele disse que não gostaria de ser chamado atenção de novo e que se ela fizesse isso de novo ele a denunciaria por ser constrangido no seu ambiente de trabalho, pois se uma criança queria um carinho não havia mal nenhum ele dar. Ele continuou relacionando-se bem com a diretora, mas teve que marcar sua posição e, então, ela não tocou mais nesse assunto. Porém, esse preconceito não é vivido só por ele, André conheceu vários professores que por serem do sexo masculino são impedidos de fazer certas coisas como: dar banho, trocar fralda, colocar no colo... Há uma preocupação da direção sobre o que os pais vão dizer, mas às vezes eles não estão se importando.

André percebe a figura masculina na escola como de extremíssima importância para a criança, as próprias crianças muitas vezes sentiam-se mais à vontade para se abrir com os professores homens porque eles teriam mais afetividade. André tem uma proximidade muito grande com seus alunos (até mesmo dá seu telefone), os alunos o procuram para conversar, ele tenta orientá-los em tudo, até mesmo para eles falarem com os pais. André achava que não conseguiria falar sobre certos assuntos por ter sido muito reprimido, mas afirma que sabe lidar com vários assuntos muito bem, inclusive a

sexualidade, mas às vezes convida um pai ou uma mãe de aluno que é da área médica para falar e passar mais conhecimentos aos alunos.

André assume ser homossexual, mas considera que a vida particular de cada um não interfere na vida profissional, nem a religião, nem a sexualidade interfere na atuação profissional, quem está educando não é o homossexual, mas o profissional. Isso não influencia na educação que ele vai dar, mas a maioria das pessoas não pensaria assim. Nas terapias que André faz ele tenta se resolver, pois existiriam dois André: um feliz, realizado profissionalmente e o outro não, que não encontrou um parceiro ou parceira e que ainda não sabe o que quer. André não sabe se sente atraído por outro homem por causa da falta do pai.

André acha que grande parte dos professores de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> séries é homossexual, mas é difícil dizer quem é e quem não é, mesmo quem é casado e tem jeito de “machão” pode ser homossexual, pois muitos não assumem, ele mesmo não diz nada da sua vida particular no trabalho. Afirmo que essa questão envolve muito preconceito na escola, pois percebe que, muitas vezes, os professores transmitem preconceitos para a criança, não deixando a criança brincar de certas brincadeiras, falando na sua frente que assim vai “virar mulher-macho”<sup>418</sup> ou “mulherzinha”.

André também acredita que a maioria dos professores do sexo masculino de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série escolheu o magistério porque gostava, mas acha que muitos homens abandonam o magistério principalmente por causa da alta desvalorização salarial da profissão, ele conhece um professor que abandonou por questões financeiras. Considera que a valorização do feminino na educação foi um dos fatores para o desprestígio e desprofissionalização do professor, pois qualquer um poderia ser professor. É uma pena que isso aconteça justamente em uma profissão tão importante tanto na sociedade quanto na escola, pois o professor de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série é que faz funcionar a escola.

Atualmente André trabalha também no ensino superior presencial e à distância, formando professores, e percebe que tem aumentado a busca dos homens pelo magistério, principalmente pela facilidade de emprego, mesmo sendo baixo o salário, pelo menos é alguma coisa. Muitos homens também dizem que querem estudar para serem professores para estarem cercados de mulheres.

Alguns professores querem sair de sala de aula ou para ganhar alguma gratificação, ou por estarem cansados da sala de aula, ou por nunca terem gostado do

---

<sup>418</sup> Vulgo Maria-rapaz em Portugal.

que faziam, pois alguns fazem o concurso público por saberem que terão emprego vitalício.

O sonho de André era ser um Pedagogo completo (com todas as habilitações, por este motivo, fez a especialização nas outras áreas da Pedagogia, Supervisão e Orientação Educacional), entretanto gosta mesmo da sala de aula. André adora sua profissão, só largaria a sala de aula para conseguir fazer o mestrado por causa do horário incompatível, mas considera a sala de aula o melhor lugar da escola. Sempre achou fascinante estar na frente das pessoas transmitindo conhecimentos, trocando, escutando a idéia dos outros, gostava de estar envolvido com várias pessoas, mas não sabia se seria bom professor por ter tido uma infância muito solitária.

E reconhecimento não lhe falta: todos os alunos querem que André seja seu professor, tanto de suas turmas quanto de outras, e os pais de alunos também. Inclusive os alunos e pais de alunos, da turma da 3.<sup>a</sup> série que André ensinou, fizeram um abaixo assinado para que André continuasse como professor da turma na 4.<sup>a</sup> série, mas uma outra professora, que tinha prioridade, escolheu essa turma. Os pais proibiram os filhos de irem à aula e pressionaram tanto que acabaram o colocando na turma. Na escola anterior, os alunos também protestaram por ir embora, pois ele foi o único que deu atenção para eles, uma turma muito difícil.

Para André o bom professor não é aquele que dá conteúdos (como a sociedade na maioria das vezes acha, embora isso esteja mudando), mas o que sabe ouvir, compreender o outro, consegue envolver até o aluno mais difícil e que tem amor pelo que faz.

### **3.3 Professor Roberto (RJ/BR) – O esforço recompensado**

Roberto (49 anos) nasceu de uma família com carência financeira, sem muito estudo, mas que primava por uma educação “séria” e “rígida”, queria que os filhos estudassem, mas também ensinava a respeitar às regras e aos outros, sem apelar à violência infantil, pois o pai nunca batia e não deixava a mãe bater (odiava o sofrimento, somente aplicava castigos não-físicos quando mereciam), mas não deixava de dar liberdade para brincar e fazer o que quisesse.

Seu pai, a quem dedica grande importância na sua vida e nos seus valores, veio de um lugarejo rural (do interior do Rio de Janeiro), para servir o exército na



capital, trazia grande incentivo ao respeito, principalmente às namoradas, queria que namorassem “moças de família” porque ele iria exigir respeito. Roberto achava que o pai não tinha muito estudo formal, mas isso não o impedia de ter uma boa caligrafia e uma vontade de ler e conhecer. Já sua mãe, nascida no meio urbano e pobre, estudou em colégio interno dos 12 aos 18 anos, porque a avó de Roberto, que ficou viúva, tinha que trabalhar. Neste colégio aprendia mais a bordar e costurar, por isso considerava que aprendeu mais em um outro colégio que estudou anteriormente.

Morou inicialmente em um “barraquinho” em um morro. Mas seu pai conseguiu morar em um apartamento do Ministério da Guerra, próximo da avó e das irmãs da mãe dele, assim enquanto seu irmão (mais velho) ia estudar, Roberto ficava muito com a sua avó que morava em frente ao colégio do irmão, era uma maneira do irmão não ficar triste por só ele ter que ir para a escola e da sua mãe ter mais tempo para fazer as atividades domésticas. Na casa da avó não tinha crianças, Roberto brincava com os gatos, ele gostava porque também não tinha com quem brincar no apartamento. Seu pai, acostumado com o campo, achava terrível morar em um apartamento, por isso conseguiu comprar um terreno e construir uma casa em uma vila em uma localidade próxima (também no subúrbio), sua casa era a que tinha o maior terreno da vila, mas o pai não gostava muito porque ele queria um espaço maior e não gostava da grande proximidade da vizinhança, quando foi síndico acabou por desgostar ainda mais por causa dos conflitos. Sempre pensou em construir outra casa e acabava guardando vários materiais para quando pudesse construí-la.

O pai ensinava a não ficar muito na casa dos outros, entretanto havia uma família que dividia o muro com eles que o pai deixava, foi feita até mesmo uma porta de acesso de uma casa para a outra (que não ficava na vila), pois o senhor da outra casa o ajudou na época da construção da casa oferecendo água. Assim começou uma grande amizade que se estendeu até os netos do senhor que eram amigos de brincadeiras do Roberto (um deles continua seu amigo até hoje). Roberto também brincava muito com os primos e com as crianças da vila.

O pai conseguiu trocar essa casa por um grande terreno em um lugar mais afastado e campestre que tinha um “casebre”. Isso gerou uma certa tristeza no início, pois além das amizades que Roberto e o irmão tinham, este terreno ficava em uma rua não-pavimentada, tinha muito mato e árvores, e eles chegaram em uma época de chuvas, em que tudo estava cheio de lama, chovia dentro da casa que não tinha piso. O

apoio da família tentava animar, pois diziam que ia ser bom e todos iriam se reunir ali para as festas. O que acabou acontecendo.

Quando o sol abriu, o pai foi capinando, construiu uma casa boa, procurando atender a vontade de cada um, mas quando a casa ficou pronta eles já estavam gostando tanto que sofreram para sair do casebre em que viveram tantas felicidades. Por isso o casebre não foi derrubado e continuou servindo de depósito, de local para brincadeiras, de local sossegado para estudar e até de estúdio para aulas. O “terrenão”, como era chamado pelos familiares, acabou sendo ponto de encontro para brincadeiras com os primos nos fins de semana, local para as festas familiares e de colegas de escola. As suas brincadeiras da infância giravam em torno do físico, quase sem brinquedos: jogos de criança, futebol, subir em árvore. Mas também brincavam de escolinha, com primos e primas, às vezes até com o irmão. Ele gostava tanto que ganhou um quadro de giz para brincar, depois ganhou outro maior. Ele tinha muito gosto por ensinar.

Roberto começou a estudar com a mãe em casa, porque o irmão chorava por só ele ter que estudar. Mas a sua mãe não era professora, ela usava as fotonovelas (que ela gostava) para alfabetizá-lo da forma de alfabetização tradicional (babebibobu, copiar, repetir, reescrever), para que o irmão visse isso. Quando Roberto entra alfabetizado na escola, ele incomoda a professora, que o desprezava e o mandava para a direção porque ele sabia ler e atrapalhava. A mãe ficou meio amargurada (contudo naquele tempo davam razão ao professor) e transfere Roberto para uma escola ainda mais perto, onde o colocaram logo no 2.º ano com uma professora que o cativou muito, era um carinho, uma “mãe”, com todos alunos, sua mãe comentava que até para brigar ela era um doce, falava manso; Roberto pensou “quero ser igual à Dona Marli”. No 3.º ano teve uma professora que não se recorda muito porque era muito seca. Entretanto a Dona Marli sempre queria saber como estavam seus ex-alunos. Roberto foi gostando de estudar, a mãe cobrava o estudo para as provas, os deveres de casa.

No 4.º ano Roberto ficou sabendo de um “admissão preparatório” e pediu para o pai pagar para ele esse curso. Ele e o irmão tinham receio de pedir qualquer coisa, eles não faziam isso, porque o pai já dava o necessário, por isso eles não queriam pedir. Mas ele pediu, e o pai fez o sacrifício (pois não sabia se ia dar), mas conseguiu pagar o curso. Roberto fez o curso com muita vontade e foi ali que tomou mais gosto por estudo. No curso ia haver uma seleção das turmas, onde os melhores alunos iam ter

um intensivo. Roberto decidiu que tinha que ser selecionado para a melhor turma, ele tinha que dar isso aos seus pais pelo sacrifício que seu pai estava fazendo. Estudou muito e conseguiu. Depois disso passou a estudar todo dia, o dia inteiro, inclusive feriados e fins de semanas, mesmo durante o calor. A mãe preocupava-se em trocar uniforme, em estar sempre limpo, essas pequenas preocupações, que são “imensas”, Roberto deve a seus pais. Quando tem que pagar a inscrição das provas Roberto novamente se preocupa se o pai terá dinheiro, mas o pai sacrifica-se e consegue.

O esforço vale a pena: Roberto passa em todos os concursos. Mas quase não conseguiu fazer o concurso para a escola de formação de professores porque a data da prova coincidiu com a de outro concurso. Acabou decidindo fazer a prova do outro concurso, por causa da baixa remuneração e do fato de ser uma profissão mais feminina, apesar de querer muito ser professor (principalmente de português) e de querer ter uma profissão rápida para pagar a faculdade. Roberto saiu todo cabisbaixo da prova, mas descobriu que a prova tinha sido adiada por algumas horas e foi correndo fazer a prova.

Não tinha como “fugir do destino”, foi aprovado na prova e escolheu fazer o “ginásio”<sup>419</sup> na escola de formação de professores e depois o curso normal<sup>420</sup>. Junto com ele haviam 5 rapazes no ginásio, mas durante o curso de formação de professor só havia ele e mais um colega do sexo masculino, entre 21 mulheres. Ele pensava em dar aula particular para pagar a faculdade, não vislumbrava que existia outra coisa destinada a ele. Prestes a se formar, em 1976, há o concurso de professores para o ensino público no Rio de Janeiro, que era autorizado para quem estava prestes a se formar. Ele faz, é aprovado, e começa a dar aulas em uma escola próxima da sua casa (em uma região semi-urbana um pouco campestre), onde conhece a sua esposa, namora, noiva e casa. Nessa escola ele fica por 18 anos até sair do ensino público magoado pelo salário que recebia e pela falta de pagamento, por isso vai trabalhar em uma escola particular o dia todo (dois períodos), ganhando quatro vezes mais, onde trabalhou por 19 anos.

Roberto se formou como professor de português em 1979, pagou a faculdade com o dinheiro do seu trabalho, mas nunca atuou como professor de português, descobriu que “não era para ser professor de português”, era para ser professor da “criançaçada”.

---

<sup>419</sup> Equivalente ao 2.º e 3.º CEB em Portugal.

<sup>420</sup> Um ensino secundário profissionalizante que formava professores.

Percebendo melhorias salariais da sua esposa no ensino público, em 1998 decide retornar, mas precisou fazer o concurso e acaba sendo novamente aprovado. Passa a conciliar a dupla jornada no ensino particular, com uma terceira jornada: dar aulas noturnas para jovens e adultos no ensino público, um novo desafio que lhe faz buscar mais estudos. Toda essa dedicação lhe rende reconhecimento: é chamado para coordenar um projeto de jovens e adultos de uma região do município do Rio de Janeiro.

Em 2003 passa em novo concurso para professor e vai trabalhar na escola em que sua esposa era diretora, nesta escola Roberto acabou por ter uma turma de educação infantil. Porém, continuou como coordenador de jovens e adultos e continuou trabalhando um turno na escola particular.

Em 2005, por cansaço e desejando novos desafios aceita convite para retornar e ser diretor adjunto da escola pública que começou a dar aulas, mas sem abandonar a sala de aula. Quando Roberto começou a dar aulas “por aquela coisa machista” ele só queria 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série, mas uma diretora decidiu lhe dar uma classe de alfabetização mesmo sem ele querer, depois disso Roberto passou a adorar alfabetizar, teve até turma de educação infantil, nunca mais quis 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries. Hoje com 49 anos, e mais de 30 anos de regência de turma, está um pouco “cansado da lida da sala de aula” e quer tentar ficar só na direção, pois tem medo de deixar de ser bom professor pelo cansaço, por isso quer deixar a sala de aula, mas continua amando o que faz.

Roberto foi professor porque quis, tem comprometimento e dedicação pela sua carreira e, principalmente, ama aquilo que faz. Reformulou a sua forma de ensinar, apesar de perceber que nem sempre os pais gostam disso, eles às vezes querem aquele professor durão de antigamente, que cobrasse cópias. Mas é reconhecido como bom professor. Os pais de alunos (assim como as próprias crianças) querem que seus filhos tenham Roberto como professor. A família de Roberto também sempre teve orgulho de Roberto e sua profissão: seu pai, sua mãe, sua esposa, seus filhos, tios, primos, entre outros.

Roberto admite que existe preconceito quanto ao professor de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do sexo masculino, pois há uma generalização de que a mulher é a carinhosa e o homem mais duro, que não é muito carinhoso, se for ele ficaria meio afeminado.. A mulher é a “mãe”, a “tia”. As pessoas olham com estranheza admirando existir um professor homem. Mas o professor nunca viveu ou se sentiu humilhado por esse preconceito,

nunca teve nenhuma mãe de aluna reclamando que ele abraçou. Mas há um certo deboche sim durante o curso normal de que ele seria só de mulher. Os documentos são generalizados no feminino “professora”, nos empregos aparecia muito “precisamos de professora de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série”, apesar de atualmente Roberto achar que isso diminuiu. O preconceito existia por causa dessa cultura e isso faz com que o homem procure pouco, até por medo de ser rotulado, embora atualmente essa procura masculina pelo magistério de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série tenha aumentado um pouco.

Roberto admite que o fato de ser casado muitas vezes não confirma nada, mas afirma não ser e não ter tendência homossexual. É casado, bem aceito pela família da esposa (seu pai também sempre adorou sua esposa e tinha como sonho que ele se casasse com ela), mas considera que se fosse homossexual seria o mesmo professor.

O preconceito de que professor do sexo masculino de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série seria homossexual é um pensamento “pobre”, de acordo com Roberto, relacionado com as profissões que comumente são consideradas de homem ou de mulher (ser motorista, por exemplo, não seria profissão de mulher). Haveria muitos professores do sexo masculino de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série que não são homossexuais. Mas a tendência sexual de cada um não interfere no seu profissionalismo, as pessoas olham diferente porque não é comum, porém algumas até debocham. Na sua opinião um professor não pode ter preconceitos, mas muitas vezes tem. A sociedade atribui certas características que tomam como de homossexual, mas existe homossexual em todas as profissões.

Outro aspecto que não levaria o homem a optar por essa profissão seria o fato da baixa remuneração, e um homem não pode receber baixo salário porque tem que sustentar uma família. Questiona-se, principalmente, como é que um homem vai ter carinho pela criança?

Mas Roberto tem, Roberto beija seus alunos, Roberto chora e se emociona com a homenagem de seus ex-alunos. Roberto aceita ser chamado de tio porque sente carinho quando as crianças o chamam assim e o que ele mais quer é estar o mais próximo possível de seus alunos. Roberto mostra que homem também tem sentimento.

### 3.4 Professor Paulo (AV/PT) – Uma história de inspiração musical

Paulo (29 anos) nasceu e viveu em um concelho<sup>421</sup> próximo do centro de Aveiro, onde frequentou a pré-escola e o 1.º CEB. De início, confessa que não gostava da escola, chorava e fugia da escola para ajudar as suas tias a cultivar as suas terra (que ficavam do lado da escola), Paulo gostava de andar pelas terras e plantações. Por ser o caçula de três irmãos considera que foi, na altura, um pouco mimado.

Como os seus pais eram católicos, Paulo frequentou a catequese (até os 18 anos cantou no coro da igreja), e uma escola católica na qual as freiras lecionavam, nesta escola nasce sua paixão pela música, pois desde os 7 anos de idade começou a aprender notação musical e a tocar flauta.

Mesmo tendo uma resistência inicial à escola, cursou o 1.º CEB sem nenhuma retenção<sup>422</sup>, a partir do 2.º CEB (no 5.º ano) concorreu ao conservatório de música e passou a frequentá-lo paralelamente. No 2.º CEB um professor de educação musical marca-o por ser de numa área que gostava muito, mas, principalmente, por ser diferente dos professores que tinha tido (que eram cabisbaixos, sisudos, chateados e aborrecidos com a vida), a partir desse professor surge nele o desejo de ser professor.

Paulo teve uma infância feliz, livre, brincando nos pinheiros com seus amigos (tinha um leque restrito, pois sempre foi uma pessoa reservada), suas brincadeiras eram sempre práticas e soltas. No 1.º CEB teve só professores do sexo feminino, uma professora marcou por ser jovem e amiga, e não dar castigos rigorosos (levar reguada, por exemplo), hoje Paulo percebe que ela estava à frente do que era o ensino. Apesar de não guardar muitas memórias do 1.º CEB, considera que o professor do 1.º CEB marca os alunos, é uma pessoa importante e inesquecível<sup>423</sup>.

Paulo gostava de manifestar a sua opinião e levantar questões, não obstante, sempre foi um aluno comportado, calmo, mediano, nunca excepcional, mas nunca reprovou na escola, somente em um ano no conservatório, o que para ele foi uma grande desilusão.

---

<sup>421</sup> Palavra equivalente a município.

<sup>422</sup> Sem reprovação.

<sup>423</sup> Contudo, acredita que a monodocência está com os dias contados porque o professor de 1.º CEB não tem formação adequada, não sabe como abordar certas questões (como a música, a matemática, o português, entre outras), falta-lhe uma busca por uma pós-formação.

O gosto pela música e pela aprendizagem veio também do pai que era músico amador (baterista) e carpinteiro, ele tentava impulsionar o gosto pela música nos filhos, mas sempre associado com o estudo, pois apesar de ter parado de estudar cedo (no 4.º ano), tinha gosto em saber e, por isso, tentava sempre explicar as coisas aos filhos. A sua mãe era doméstica e tomava conta dos filhos. Portanto, nunca houve este lado da docência na família, mas dois dos filhos optaram por esta carreira. O irmão de Paulo optou por ser professor de educação física.

O maior motivador da sua escolha profissional foi o professor de educação musical, que também influenciou no pensamento de Paulo sobre como um professor deveria ser: divertido, diferente, cativador dos alunos. Um professor deveria ensinar as coisas de uma forma quase lúdica. Essas idéias continuam com ele até hoje, mas com a prática profissional passou a perceber que é necessário brincar na hora de brincar, trabalhar na hora de trabalhar. Paulo gosta de tudo direito, por isso, às vezes chega a ser um pouco rígido com os alunos, mas isso também dá frutos: ele quer ser visto como um amigo, porque amigo não é aquele que deixa fazer tudo, mas que quer o bem. Os alunos têm que sentir que podem confiar nele, porém não é fácil conseguir a confiança de uma criança.

Quando atingiu os 18 anos de idade e terminou o 12.º ano, optou por parar de estudar para acabar o último ano do conservatório na perspectiva de dar aula. Então, começou a dar aulas particulares de música. Enquanto terminava o conservatório, Paulo candidata-se à universidade para a área de música, contudo, com receio de não conseguir entrar na Universidade de Aveiro (ele considerava importante continuar vivendo na sua localidade), alterou a sua candidatura porque havia vagas nesta universidade para professores do 1.º CEB e educadores de infância que eram destinadas às pessoas que estudaram em Aveiro e nos seus arredores, além disso, a opção de música era mais difícil e como ele ainda estava no conservatório<sup>424</sup> estava proibido de frequentar duas escolas oficiais da mesma área de ensino. Na alteração colocou como primeira opção professor do 1.º CEB, depois educadores de infância e em terceira opção a música.

Paulo passou para a segunda opção (educadores de infância), cursou um ano e pediu transferência para professor do 1.º CEB, pois achava que não tinha aptidão para

---

<sup>424</sup> Eram 8 anos de conservatório, mas Paulo decidiu cursar novamente o último ano para obter melhor classificação e não se dedicou tanto neste período à Universidade.

ser educador de infância, que não era uma área que lhe interessava, não sentia que seria um bom profissional, mas esse período foi importante porque foi neste ano que conheceu a sua esposa que hoje é educadora de infância. Assim, Paulo acha que veio ser professor do 1.º CEB um pouco por acaso, pelas escolhas dúbias que fez, o que ele sabia é que queria ser professor, mas não sabia de quê.

Com o conservatório de música ele tinha habilitação para dar aulas de música por causa dos conhecimentos musicais que tinha, sem ter prática pedagógica. Por isso, ao terminar o conservatório, ainda cursando a Universidade, concorreu para dar aulas de educação musical e começou a dar algumas horas de aulas nos arredores de Aveiro, por isso praticamente abandonou a Universidade. Só dois anos depois decidiu que iria se dedicar para terminar a Universidade e fazer o estágio. Quando começou a dar aulas ele achava que poderia ensinar a música e pronto! Mas ao ganhar experiência (pegando às vezes turmas difíceis), as turmas foram marcando e influenciando, dessa forma percebeu que as crianças são seres humanos, que são todos diferentes, por isso era necessário mais saberes.

Paulo considera que os alunos gostam dele. Mas também acha essencial que exista uma relação bem sucedida com os encarregados da educação<sup>425</sup>, pois é fundamental que eles acreditem no trabalho do professor. Para que isto aconteça torna-se imprescindível que este esclareça o seu trabalho, discuta, seja flexível, não se considere como o certo, enfim, o diálogo faz com que a pessoa evolua. Paulo é consciente de que tem erros e que poderia agir melhor profissionalmente, porque não há perfeição, não há um modelo de professor, isso é uma utopia, todos têm defeitos, por isso acredita que pode agradar mais a uns pais do que a outros. Ele tenta dizer tudo que tem para dizer, mas da forma certa, ou seja, busca não ferir sensibilidades, por isso considera que tem uma boa relação com os pais.

Paulo percebe que toda a sua família apóia a sua escolha profissional. Embora perceba que tanto seu pai e mãe, como na própria sociedade, existe um certo pensamento de que o professor não faz nada, trabalha só 5 horas diárias ao invés de 8 horas como a maioria dos trabalhadores. Não se percebe que os professores têm um trabalho extra-escolar muito maior. Também há o pensamento na sociedade de que é um profissional só para tomar conta das crianças, mas não é só isso, ele ensina muita coisa, até mesmo os valores quotidianos. O seu pai considera o professor muito importante na

---

<sup>425</sup> Os pais de alunos ou outros responsáveis por estes.



sociedade e diz que antigamente era uma profissão mais respeitada, com valor, era quase como “o padre”. Contudo, Paulo não se queixa porque acha que as pessoas e pais de alunos com o qual tem trabalhado lhe dão o devido valor, mas acredita que em geral não é assim.

Paulo considera importante que existam mais homens como professores para que possa haver um equilíbrio de opiniões masculinas e femininas, porque às vezes as mulheres se portam de determinada forma por não haverem mais homens na profissão, por exemplo, discutindo coisas que não tem a ver com o tema discutido, tendo medo de manifestar a sua opinião ou mesmo ao complicar as coisas ao invés de torná-las mais objetivas. Esta é a sua percepção geral, que inclui a sensação de que as senhoras do 1.º CEB, principalmente acima dos 38/40 anos, são muito reservadas, trocam poucas impressões, fazem só críticas negativas e não construtivas, já as mais novas não são assim, são mais interventivas, manifestam sua opinião. Entretanto, não há um perfil de professor: cada um tem um dentro de si, devido à personalidade de cada um.

Apesar de Paulo nunca ter presenciado esta situação, ele acredita que os encarregados da educação possam se chocar com a sua chegada na escola por estarem habituados, e esperarem, que o professor dos seus filhos seja do sexo feminino. Contudo, eles logo modificam a opinião, acham até melhor que seja um homem, porque há sempre a idéia pré-concebida na mentalidade das pessoas de que o homem vai dominar aquela turma melhor do que se fosse uma mulher, até as próprias colegas professoras comentam que o homem impõe mais respeito do que a mulher. Talvez as crianças se choquem mais, possam ter algum receio ou medo, até por causa da sua alta estatura (o aspecto físico pode também contar para que exista algum receio), mas não é isso que ele pretende, há outra forma de se contornarem as coisas.

Não há uma preconceito relacionado à sexualidade dos professores do sexo masculino no 1.º CEB, Paulo reconhece que é capaz de conhecer 1 ou 2 casos de professores homossexuais não assumidos, mas nunca lhe soou que houvesse um preconceito. Considera que às vezes por parte de certos professores homens aconteça uma timidez, uma falta de impor-se, de afirmar-se, de manifestarem as suas opiniões diante de tantas mulheres.

Talvez este preconceito aconteça com relação aos educadores de infância, pois o próprio professor Paulo não se sentiu bem como educador de infância talvez

porque partilha da opinião de que a mulher é que consegue chegar mais próxima da mãe, as crianças pequeninas perante um homem podem reagir de forma diferente. Ele já trabalhou com educação musical com crianças de 3 e 4 anos e não gostava, nesse período é preciso saber muita pedagogia, não tanto a matéria (música por exemplo), mas a estratégia para “chegar lá”, isso ele não sabia e considera que continua não sabendo. Ele “foge” um pouco até mesmo das crianças de 6 anos, no 1.º ano, não gosta porque acredita que os “miúdos” do 1.º ano são pouco autônomos, que o trabalho com eles é muito exigente e difícil, tem desconfiança que possa causar um certo medo nas crianças por ser homem e grande, medo que talvez seja incutido pelos próprios pais, na mentalidade muito divulgada de que o professor homem é que é “mau e que bate”.

Essa preferência é uma questão de gosto, pessoal, que cada um tem a sua, ele gosta menos do 1.º ano e gosta mais do 4.º ano (que também é um trabalho exigente, de preparo para uma transição de ciclo), mas tem professores que preferem o 1.º ano porque têm perfil para trabalhar com crianças menores, outros com determinadas áreas e assim por diante. Talvez os homens não escolham tanto este curso um pouco por preconceito de que 1.º CEB é para mulheres, mas Paulo nunca o teve por uma questão de afirmação, convicção, de que gostar daquilo que faz.

Paulo critica o fato de existirem muitos professores que fazem bacharelato em 1.º CEB e depois licenciatura<sup>426</sup> em alguma outra área para dar aula no 2.º CEB, ingressam na docência no 2.º CEB e depois quando não conseguem mais trabalhar na sua área tentam para o 1.º CEB e concorrem em igualdade com os que são licenciados em 1.º CEB (e com o tempo de serviço que lecionaram na outra área)<sup>427</sup>. Ele não sabe se trabalham melhor ou pior, mas eles não são licenciados no 1.º CEB e recebem como se fossem, além disso, acabam dificultando o acesso aos empregos aos licenciados em 1.º CEB.

Paulo considera que para o 1.º CEB não importa saber muito o conteúdo, mas a Pedagogia, “a forma como chegar lá”, considera também que os formados nas universidades públicas deveriam receber uma formação exigente e deveriam ser privilegiados nos concursos porque tiveram mérito para entrar na universidade, em contraposição os que estudam nas universidades particulares que não conseguiram

---

<sup>426</sup> Em Portugal bacharelato é uma graduação de nível menor do que licenciatura (que não está necessariamente ligada à docência).

<sup>427</sup> Em Portugal os concursos de professores privilegiam alguns aspectos como: tempo de serviço, média final da formação e se o curso é bacharelato ou licenciatura.

entrar nas públicas e que na maioria das vezes acabam tendo notas maiores no curso, pois pagam para lá andarem e porque as universidades particulares querem continuar tendo alunos.

Paulo não deseja mais seguir carreira na música nem qualquer outra área, quer continuar sendo professor do 1.º ciclo, a única coisa que pensa é talvez seguir nos caminhos de gestão escolar (que não é específico para professores do 1.º CEB) porque acha que as pessoas que estão à frente destes setores não fazem um bom trabalho, não sabem informar e esclarecer os professores, não lecionam e deveriam dispor do seu tempo para aperfeiçoar-se, dedicar-se e informar-se sobre seu trabalho específico.

### **3.5 Professor Joaquim (AV/PT) – Entre o mar e o ensinar**

Joaquim (36 anos) nasceu no distrito de Braga, mas mudou-se algumas vezes por causa da profissão do seu pai, que trabalhava na marinha, nos Portos; por este motivo sua mãe também nunca trabalhou.

Joaquim sempre gostou de estar na escola. Começou a frequentá-la a partir dos três anos de idade, por isso aos quatro anos já sabia ler e escrever. Joaquim considera que o seu primeiro professor do 1.º CEB (que foi do sexo masculino)<sup>428</sup> talvez tenha tido alguma influência na sua escolha profissional, porque uma das coisas da qual lembra-se bem é de que tinha o desejo de um dia ser professor e demonstrava uma tendência para fazer prevalecer a sua idéia, mostrar e demonstrar conceitos e noções.

Contudo, na infância as suas brincadeiras sempre foram muito ligadas ao mar/praias e à pesca, a sua família sempre esteve muito relacionada à zona marítima, os seus avós paternos eram pescadores e tinham uma companhia de barcos (que foi vendida), o seu pai trabalhava na marinha e ficava cerca de quatro ou cinco anos em cada lugar marítimo. Por isso, Joaquim no 9.º ano tinha decidido que seria pescador, fez até algumas tentativas, só não seguiu o ofício porque a sua mãe nunca deixou. Então, quando Joaquim estava no 12.º ano prestou prova para a Universidade para o curso de engenharia física (um outro sonho profissional dele) e passou para a Universidade de Aveiro, que na época ficava muito distante da sua morada.

Certo dia, Joaquim estava com os amigos e amigas em um café e eles olhavam os panfletos de que haveria as inscrições para o magistério, eles conversaram e

---

<sup>428</sup> Hoje este professor é seu amigo e presidente de um agrupamento.

decidiram todos se inscrever para os testes. Dos 8 amigos, (4 rapazes e 4 raparigas) só dois (do sexo masculino) não fizeram o curso. Ele teve que desistir do curso de engenharia física porque era proibido se inscrever em mais de um curso público, por isso escolheu o magistério que era mais próximo, mas essa escolha levou a uma discussão muito grande em casa, porque os pais não aceitaram bem a idéia, Joaquim acha que talvez isso acontecesse porque engenharia é um nome mais pomposo do que magistério (que ninguém sabe o que é), talvez pelo fator universitário (pois o magistério era um curso superior, mas não de universidade) ou talvez por ser a profissão mais feminina, ele não sabe ao certo qual o motivo.

Mas os pais de Joaquim acabaram permitindo que ele ingressasse na profissão, principalmente porque o filho tinha desde cedo a sua independência financeira: trabalhou em hotelaria, teve um bar, entre outras ocupações. Entretanto, a sua mãe sempre dizia que ele iria se arrepender no seu percurso profissional. O que até hoje não aconteceu. Joaquim abandonou a engenharia física, concluiu o magistério, reingressou novamente no curso de engenharia física e, finalmente, desistiu do mesmo porque ele desejava ganhar dinheiro, mas não conseguia conciliar os trabalhos de professor de 1.º ciclo (foi colocado muito longe) com o estudo universitário.

Peça do destino ou não, a grande distância que o fez desistir da engenharia física, deixou de existir um ano depois da sua opção pelo magistério, pois seu pai foi transferido para trabalhar em Aveiro. Entretanto, Joaquim acha que não foi professor por acaso, mas devido às várias coincidências e percursos que foi fazendo. Foi graças à sua opção pelo magistério que conheceu a sua esposa que também é professora do 1.º CEB, eles casaram logo depois que Joaquim terminou o curso. Joaquim nunca quis dar aula para outro ciclo, apesar de ter tido oportunidade de fazer propedêutica<sup>429</sup>, ele gosta de trabalhar com qualquer ano do 1.º CEB, mas lamenta o descaso que há em Portugal por tal ciclo, as escolas são as mesmas há mais 30 anos, o seu avô comenta que as igrejas e as escolas são as únicas coisas que se mantêm do tempo do Salazar (com poucas manutenções), a idéia era de que para gente “pequenina” (que não vai ser doutor) a escolinha chega. Em poucos locais é que se começa a juntar as crianças em escolas maiores, mais equipadas, mas a maioria das escolas é do estilo da escola que

---

<sup>429</sup> Era oferecido aos alunos com melhores notas que eles fizessem 6 meses de alguma variante para dar aula no 2.º CEB, muitos dos seus colegas quiseram fazer.

Joaquim trabalha, antigas, com duas salinhas, sem lugar para as crianças brincarem sem espaço para os professores se reunirem.

Para Joaquim um dos motivos para a docência do 1.º CEB tornar-se feminina foi a necessidade de pouco estudo para dar aula (tanto como professor como regente). Por causa dessa imagem feminina da profissão na sociedade, a maioria das professoras tem essa profissão por “hobby” (antes de tudo são donas de casa, esposas de empresário...), isso é uma dificuldade porque elas acabam trazendo os problemas de casa para a escola e, dessa forma, os rituais e o quotidiano continua quase o mesmo há mais de uma década. Já o homem, de uma forma geral, tem mais tendência para procurar outras formações e deixar os problemas de casa em casa. As mulheres também mudam suas opiniões de acordo com o grupo, os homens resistem mais, pois são mais individualistas.

O fato das docentes confundirem quando eram mães ou professoras dos seus alunos gerou, na sua opinião, um relaxamento na profissão. Por isso, ele se considera professor e não pai de seus alunos, combinando com eles as tarefas e sem receio de falar com crianças de 5 ou 6 anos sobre o que vai ser feito, o que vão aprender, pois há um respeito mútuo, eles entendem bem e discutem as suas idéias e questões. Por isso, ele considera que é preciso ter muita sensibilidade para lidar com o 1.º CEB; hoje o fato do o 1.º ciclo não ser mais a primeira etapa escolar e as crianças já terem rotinas aprendidas sobre a escolarização, torna essa tarefa um pouco mais fácil, porque falar com a criança pela primeira vez sem os pais é complicado.

Joaquim critica a mania de “manualito” que a maior parte dos professores têm, ou seja, de ensinar baseado nos manuais (livros), sem interdisciplinaridade. Além disso, a maioria das professoras relega a matemática a um plano secundário, porque são da área de humanidade. Ele, ao contrário, dá ênfase a todas as áreas e cria abertura para a participação dos alunos e de seus pais nas atividades, inclusive convida os pais para verem os alunos e sentirem orgulho deles. Joaquim emprega o método de alfabetização global (que ele considera não ser tão utilizado em Portugal quanto o método sintético), mas defende que a alfabetização deve ser estudada caso a caso sem uma idéia pré-concebida por parte do professor.

Para Joaquim, um dos motivos que não levava o homem a ser professor do 1.º CEB era o fato de ter obrigatoriamente que escolher entre os concursos para a universidade, o magistério, os institutos politécnicos. Então só em último caso é que iria

se inscrever para ser professor primário. Hoje pode haver um pouco mais interesse dos homens pelo magistério de 1.º ciclo porque se pode concorrer pela primeira e segunda opção, assim alguns não passam na sua primeira opção, por exemplo educação física, mas passa para a segunda que é professor do 1.º CEB. A lei permite também que quem fez outra variante (como por exemplo educação física) possa dar aula no 1.º ciclo.

Ele percebe que a maioria dos pais oferece uma mais valia por ele ser do sexo masculino e aliam à figura do professor deste sexo com disciplina, regras e ordem. Joaquim nunca se sentiu discriminado, muito pelo contrário, considera que talvez a forma como as mães falam com ele seja diferente ou que talvez os encarregados pela educação passem a ser mais os pais do que as mães. Mas nunca sentiu nenhuma marginalização por ser do sexo masculino, muito menos relacionada com homossexualidade que ele acredita que até possa acontecer com os educadores de infância, com os educadores de infância, com os educadores culturais ou enfermeiros.

Entretanto, toma alguns cuidados por ser do sexo masculino, principalmente depois do recente escândalo da pedofilia em Portugal, como não tocar em uma criança, nem mesmo vai ajudar as meninas a despirem-se e vestirem-se no balneário (pede ajuda a alguma aluna maior), até porque também não gostava que um professor do sexo masculino fizesse isso a uma filha sua. Ele tem uma regra básica com os seus alunos de que ele é professor e não é pai, embora assuma depois que muitas vezes exerce quase função de pai de seus alunos, muitos vivem na miséria e ele os ajuda com sapatos, materiais, entre outras coisas.

O professor da escola de 1.º CEB cria laços afetivos muito grandes com a comunidade em que se insere, a própria comunidade venera-o e considera o professor como sua propriedade; logo o professor de 1.º ciclo é professor 24 horas por dia, ele continua sendo professor se encontrar um aluno ou um pai na rua. Contraditoriamente, perante uma comunidade mais vasta, ou seja, face à visibilidade nacional ele vem perdendo a afirmação: por causa do excesso de mulheres, da não importância da profissão e da marginalização do 1.º CEB face às grandes reformas nacionais que deixaram o 1.º ciclo parado (cada “aldeinha” tinha sua escola e pronto). Talvez isso seja assim porque a monodocência deixa o professor sozinho e com um impacto inferior.

Joaquim procurou especializar-se: fez dois cursos superiores de formação especializada<sup>430</sup> (um em currículo, outro em supervisão pedagógica), formação de formadores, mestrado em administração escolar, mas não deseja fazer mais cursos porque falta valorização dos quadros ativos das escolas públicas, ele ganharia só em termos pessoais, mas não profissional ou financeiro. Ele já deu formação nas Escolas Superiores de Educação (ESEs) e critica o fato da formação inicial dos professores ser feita geralmente por quem teve boas notas e oportunidades, mas que nunca trabalhou no 1.º CEB, que sabe apenas na teoria, mas não entende da prática e não sentiu os problemas. Por isso tudo, Joaquim deseja dar aula na formação de professores do 1.º CEB, para poder transmitir um pouco da realidade aos futuros professores<sup>431</sup>.

Além disso, ele defende que todos os professores fossem formados com uma base comum e não da forma diferenciada que é (com os professores formados em instituições diferentes), o que acaba por formar diferentes tradições e vivências entre os professores que, conseqüentemente, acabam por não se entender e culpar uns aos outros pelo insucesso escolar, ao invés de unirem-se para avaliar o que está sendo feito de bom e de ruim. Joaquim lamenta também que não existe uma missão global da aprendizagem no 1.º ciclo, há uma missão parcelar do trabalho de cada um, mas falta um trabalho comum, um projeto e uma aferição dos processos, até mesmo por parte das universidades.

Joaquim trabalha na gestão escolar há 5 anos, acumulando esta função com a docência em turmas de 1.º CEB. Como a sua escola é afastada da cidade, e o número de nascimento de crianças em Portugal tem diminuído, acaba tendo que completar sua turma com outros anos (teve, por exemplo, 1.º e 3.º ano juntos). Os professores que já são do quadro da escola (mais antigos) acabam tendo turmas fechadas com um ano só e o que sobra fica com os professores mais recentes. A maioria das escolas não tem empregados e a responsabilidade é toda do professor que recebe uma verba mínima para materiais, por isso acaba tendo que complementá-la com o seu rendimento.

### **3.6 Professor José (AV/PT) – O riso e a alegria em primeiro lugar**

---

<sup>430</sup> Pós-graduações.

<sup>431</sup> Que, de acordo com o professor, na maioria das vezes acabam por estagiar em escolas modelos e, assim, acabam captando pouco da realidade da maioria das escolas portuguesas.

José (49 anos) nasceu em uma pequena aldeia, conseguiu estudar por ser filho único, como em sua aldeia não havia liceus, o seu pai não teria conseguido pagar o colégio se tivesse mais filhos, pois ela era empregado fabril e a sua mãe era dona de casa e agricultora de subsistência. Nas cidades existiam escolas gratuitas, mas era distante e ele não pôde usufruir delas. Estudou na aldeia até ao 4º ano e passou a estudar até ao 9º ano em um colégio pago situado a cerca de 10 km de sua casa. José chegava às aulas de bicicleta, porém sofria no inverno e em dias de chuvas, porque ficava com as mãos tão geladas que passava a primeira hora da aula com as mãos a esquentar para conseguir pegar na esferográfica.

O seu pai trabalhava bem cedo e longe e, como não tinha carro nem autocarros no horário, precisava ir bem cedo tentar apanhar “boléia”<sup>432</sup>. Por isso lhe deu pouco acompanhamento na infância; a mãe, que ficava em casa, é que o acompanhava, via se ele fazia os deveres e conversava com os professores.

José gostava de brincadeiras relacionadas com música e de “brincar aos professores”, porque adorava escrever, estudar, conhecer (por exemplo, a história), falar e era muito bom aluno (tanto que no “exame de admissão”<sup>433</sup> tirou 20 em matemática e cerca de 18 ou 19 em português). Seus professores o elogiavam e diziam que ele “daria um bom professor”, desde então essa vontade lhe foi brotando. José também jogava futebol que por ser uma atividade mais física, fazia com que tivesse um grupo mais alargado de amigos na sua aldeia. Mas também tinha três ou quatro amigos que gostavam de leitura, de trocar livros e revistas entre si. Interessava-se tanto por leitura que lia até de noite escondendo-se de seus pais debaixo do cobertor com a sua lanterninha a pilha, mesmo depois que começou a ter luz elétrica na sua casa, pois os pais queriam economizar a luz que era um gasto caro.

José não se sentia contente com a ditadura, tinha grandes ambições de “mudar o mundo” e achava que ao dar aulas poderia contribuir para a mudança do país, dando o seu pequeno “contributo” no setor da educação. Esse foi o principal fator que o levou a escolher a profissão, dentro da sua perspectiva de indivíduo revolucionário na altura. Nesta época não se podia falar de política, nem manifestar opinião contrária, porque a polícia política podia “dar cabo”<sup>434</sup> de uma família. Por isso, José não falava com ninguém sobre política, nem ninguém falava com ele, temia-se porque não se sabia

---

<sup>432</sup> Palavra utilizada em Portugal para carona.

<sup>433</sup> Depois do 4º ano só podia estudar quem passasse neste exame.

<sup>434</sup> Expressão popular utilizada em Portugal, significa terminar.



se um amigo (ou o pai deste) era da ideologia de Salazar. Ouvia o seu pai falando que ganhava mal e que queria ter outro tipo de liberdade, mas esse assunto não saía da casa. Aos 19 anos de idade (em 1974) ele nem sabia que existiam os comunistas.

A influência dos seus professores também foi grande, eles exaltavam a sua aptidão para os seus pais que passaram a apoiar esta escolha profissional. Antes eles queriam que o filho fosse médico, mas a opção de ser professor passa a ser valorizada, até porque tinham receio de não conseguir mantê-lo na universidade (os filhos dos agregados familiares com menos recursos era geralmente os que estudavam para ser professor). Assim, a vontade de ser professor cresce e, por isso, terminou o equivalente ao 9º ano e entrou direto no curso de professor (só terminou o 11.º ano<sup>435</sup> em curso noturno depois de formar e de dar aulas).

Antigamente essa profissão era associada a uma “vocação” ou a um “perfil”, o que praticamente foi o seu caso: ele a escolheu porque gostava da profissão, mas algumas pessoas diziam que isso não daria em nada. Tanto que na sua turma de magistério, que tinha 30 alunos, onde 3 alunos eram do sexo masculino, só ele continuou sendo professor, os outros dois colegas foram ser bancários. José hoje considera que a sua formação deixou um pouco a desejar porque na época do pós 25 de Abril discutia-se muita ideologia, revolução, ensino revolucionário, mas o ensino era mais superficial, nessa época todos eram de esquerda, mas depois essa “euforia” foi abaixando.

Ao escolher a profissão José não se apercebia de um grande fato: que a maioria dos professores de 1.º CEB era do sexo feminino porque recebia-se muito pouco na profissão, o homem não escolhia porque não teria dinheiro para formar uma família (existia uma cobrança para o homem ser o chefe de família). Além disso, José formou-se em 1976 e ficou 2 anos sem emprego, porque com a independência das colônias de Moçambique e Guiné, muitas pessoas vieram para Portugal e ocuparam as vagas, até em outras áreas não se conseguia trabalhar. Por um lado a independência das colônias foi boa – porque ele estava destinado a ir para a Guiné como militar; por outro lado os empregos diminuíram e a inserção profissional que antes era fácil, passou a ser mais complicada. Ele pensou até em ir para Macau, mas os seus pais não queriam.

Em 1978 mudou-se e começou a dar aulas em outro distrito, era enviado para pequenas aldeias. José ganhava tão pouco (um pouco mais que o seu pai) que os

---

<sup>435</sup> Que era o último ano do secundário.

amigos e vizinhos “gozavam” com ele do seu salário dizendo que ganhavam mais. Até o carteiro (que também tinha vergonha do seu salário) ganhava mais do que ele, que tinha que fazer uma verdadeira “ginástica” financeira para conseguir pagar uma pequena casa na aldeia e fazer a sua comida. Além do mais, ficou cerca de seis ou sete anos como professor agregado<sup>436</sup>, quase sem aumento e sem progressão na carreira. Na altura, se pudesse recuar já não tiraria o curso de professor (muitos professores também queriam deixar a profissão por áreas em que pudessem evoluir e ganhar mais), mas ele gostava de dar aulas e deixou-se ficar, começou a entusiasmar-se e exercer as idéias que tinha na cabeça. Ficou na profissão quase por uma “questão de fé”, pois todos os amigos diziam que ele nunca iria sair daquilo, mas hoje trabalha menos horas e ganha mais do que eles.

Com força de vontade acabou por superar o baixo salário e a feminização da profissão. O fato de que o professor era a segunda pessoa mais respeitada de uma aldeia (a outra era o padre) e vista com bons olhos, fazia com que ele sentisse um certo reconforto. José hoje lamenta que isso deixou de acontecer e que a profissão desvalorizou: o professor recebe mais, mas não é visto como antigamente, é considerado como um funcionário qualquer.

José entende que os “miúdos” chegam atualmente menos disciplinados na escola e com outros conhecimentos, isso fez com que ele enveredasse por outro tipo de pedagogia (o movimento da escola moderna) com outra visão de “dar/vender” aulas, que ele gostaria de ter conhecido há mais tempo. Desta forma, começou a centrar o estudo mais no aluno, tornando-os mais responsáveis, passando a aprender e não só a ouvir as aulas expositivas do professor. Passou a incentivar a pesquisa trabalhando com projetos, dessa forma eles aprendiam coisas que nem estavam no programa, a dar mais sentido à escrita e corrigir textos em conjunto com a turma.

Antes de mudar a sua “pedagogia” José já estava farto de ser professor, cansou daquela forma de ensinar (ele pensava em mudar, mas não sabia como devia fazer), quando encontrou há 9 anos este novo modo, voltou a entusiasmar-se. Passou a deslocar-se mais para encontrar com o grupo de professores, a recolher informação, mudou até sua forma de avaliar, pois usa mais registros para avaliar e sabe qual aluno trabalhou mais, os próprios alunos aprendem a se auto-avaliar e a criticar os seus próprios trabalhos. Também passou a enfatizar mais outras áreas, como pintura ou música, chamando outras pessoas para contribuir (como ele nunca teve acesso a escolas

---

<sup>436</sup> Um professor contratado.

de música queria que os alunos pudessem desenvolver também esta área), além disso, incentiva experiências de “ciência viva” para os alunos vivenciarem, o que faz com que não se esqueçam mais.

Este desânimo e a busca por um novo modelo de ensino aconteceram porque José se sente decepcionado com a forma com a falta de investimento do Estado, e a maior atenção que é dada aos outros ciclos. A maioria das escolas continua igual há 40 anos, só consegue-se algumas melhorias e laboratórios se fizer parcerias.

José nunca se sentiu discriminado por ser professor do sexo masculino, só no aspecto monetário, mas acredita que contra os educadores de infância há uma certa discriminação porque a mulher é que tem instinto maternal para cuidar dos mais pequeninos, o machismo diz que o homem tem mais que pensar do que mudar fralda ou dar banho em bebê. Os alunos e alunas gostam de ter um professor homem (depois de só terem professoras), as raparigas são as que mais gostam, mas os meninos também dizem que é bom porque “vai dar mais desporto”. José estranha a discriminação baseada no homossexualismo, dizendo que não existe em Portugal. Antigamente existia uma separação maior de tarefas domésticas como femininas, o que não acontece tanto hoje, na sua casa as tarefas são divididas entre ele, sua esposa<sup>437</sup> e os dois filhos, hoje é isso que tem acontecido em muitas famílias em Portugal.

José passou a ter mais cuidado depois do problema da pedofilia em Portugal, porque as pessoas começaram a ver e imaginar coisas que não viam, ele fazia “festinhas” a um rapaz sem pensar, hoje já pensa. Pelas conversas que tem, a relação de todos os professores homens com os alunos mudou, toma-se mais cuidado, com receio de por acaso ser visto como pedófilo. As manifestações de carinho e afeto passaram a ser ponderadas, ou seja, um beijo, uma festa, uma carícia, agora não são mais feitos de forma espontânea.

José gosta de todos ao anos do 1.º CEB, mas se pudesse escolher preferiria o 1.º ano ou o 4.º ano. A sua busca por aprimorar-se é constante: fez complementos de formação e vai sempre nos encontros da associação de professores, criou até problemas familiares porque tinha reuniões aos sábados e durante a semana depois das aulas. Nestes encontros destaca-se uma pedagogia aberta, onde cada um expõe aos colegas como é que faz, há trocas e críticas sempre pelo aspecto positivo do que poderia fazer

---

<sup>437</sup> Que preferiu enveredar-se pelo comércio, apesar de José lamentar suas motivações serem diferentes, porque ele gostaria que ela também tivesse um curso.

para melhorar. Os professores, em sua maioria, não procuram estes grupos nem melhorias, até por causa da sua família e filhos, se acomodam, exercem a profissão da forma mais fácil, porque é mais difícil ter uma pedagogia diferenciada oferecendo o necessário para cada aluno e não o igual para todos. Mesmo nas universidades os alunos não aprendem essas novas metodologias na prática, até porque durante o estágio não acompanham todo o processo de um ano letivo.

Hoje ele se relaciona com os alunos de outra forma, porque ao centrar mais a aprendizagem no aluno tornou mais seu orientador. Outra coisa que agrada aos alunos é o fato de José ser um “professor palhaço” que deseja que as coisas se aprendam a brincar e não ser aquele professor com cara de mal em que ninguém se mexia e só falava quando o professor pedia, ele é tratado como “professor” e não de “senhor professor”, assim ele consegue aproximar-se mais do mundo dos alunos, consegue ser uma espécie de confidente do aluno e, com isso, conhece mais a vida familiar e aproxima-se mais dos pais. Com os pais José tem dois momentos, os formais em reuniões e os informais recebendo-os a qualquer hora. Mas se o aluno não está muito bem ele acaba por tratar disso a sós com a criança. José admite que, ao ser um “professor palhaço”, perde um pouco no aspecto da disciplina, porque as aulas tornam-se mais barulhentas e alguns alunos às vezes não entendem e querem ir além das brincadeiras, por isso é preciso impor um pouco de “travão”, criar regras, isso pode dar mais trabalho, mas o ganho é superior à perda.

### **3.7 Descobertas e correlações nas narrativas**

Acabamos de expor as tramas argumentais acerca das narrativas dos nossos entrevistados que mostram as singularidades destes indivíduos que traçaram diferentes trajetórias. Porém não pudemos deixar de observar algumas questões que brotaram das diferenças e semelhanças entre os diferentes caminhos percorridos pelos nossos narradores, elas serão analisadas nos próximos capítulos, porém destacaremos alguns pontos aqui, encerrando este capítulo.

Percebemos uma escolha profissional destes professores muito relacionada com o gosto pela escola, educação e ensino. Em geral, eles eram crianças que gostavam de estudar, ler ou ir para a escola (com algumas exceções associadas com escolas que não os agradavam, mas quando encontravam a escola que desejavam se realizavam

nestas), chamavam positivamente a atenção de alguns professores que muitas vezes passaram a ser os seus modelos de docentes.

Os professores do RJ/BR mostram mais dificuldades para escolher e prosseguir na carreira, principalmente por causa dos preconceitos que enfrentam (Vinícius e André enfrentaram, Roberto não enfrentou, mas sabe que existem) e uma maior luta pela profissão que desejavam. Já os professores de AV/PT mostram uma maior influência do acaso para a sua escolha profissional (menos José), pois eles chegaram a querer outras profissões, apesar de ser uma profissão que desejavam, eles mostram que houve um equilíbrio entre a condição desejável e a possível de se obter<sup>438</sup>.

Os entrevistados mostram que o fato de serem do sexo masculino não impede de serem bons professores e de terem bons relacionamentos com as crianças. Ao contrário, alguns destacam que muitos alunos os preferem. Será que isso é só uma exaltação do seu potencial, um preconceito contra as mulheres, uma repercussão das suas buscas por melhores formações e por aperfeiçoar-se no seu trabalho, da falta de professores deste sexo junto aos alunos, ou das “especificidades masculinas”?

Enfim, estes pontos destacados não significam que isso aconteça com todos os professores do sexo masculino destes países, por isso correlacionaremos alguns destaques da entrevistas com os questionários, para mostrar as diferenças e semelhanças entre estes professores e analisar os motivos e as consequências da escolha profissional dos professores do sexo masculino.

---

<sup>438</sup> Como Almeida (1998) destaca esta ambigüidade na escolha profissional da mulher pela docência.



## **Capítulo VII**

### **ESCOLHA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

*(Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo)*





O famoso poema de Cecília Meireles nos lembra que escolher na maioria das vezes implica abrir mão de algo que não foi escolhido. Pardal, Martins e Dias (2007, pp. 69-70), explicam que os indivíduos passam constantemente por processo de escolha, que não são “o resultado de uma análise racional e objectiva da realidade, mas o resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, de uma forma em que os dados objectivos se cruzam com a experiência subjectiva”.

Quanto à escolha profissional, Huberman (1995, p. 40) também afirma que “escolher” significa “eliminar outras possibilidades” e que escolher uma profissão implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras profissões, portanto, a escolha profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu.

A escolha profissional tem significado uma das opções mais difíceis na atualidade, afinal como escolher apenas uma dentre tantas possibilidades? Que critérios ter em conta para esta escolha? Aptidão? Realização pessoal? Basear-se em exemplos? Continuidade no ramo da família? Retorno financeiro? Inserção no mercado de trabalho? Interesse? Ou será possível unir todos estes aspectos?!

Não há uma única resposta para estas questões, nem um único caminho a seguir, pois a resposta para cada uma destas questões é pessoal; no entanto sabemos que estas são profundamente influenciadas pelo contexto social em que cada um se insere, conforme nos explicam Pardal e Martins (2006, p. 1):

As escolhas que os sujeitos fazem pelas diferentes vias de ensino são o resultado de um processo complexo que se constitui pelas condições objectivas dos sujeitos e pelo conjunto de experiências vividas e, cumulativamente, pela interiorização de outras disposições, particularmente económicas, político-ideológicas e até científicas. Estas condições objectivas e disposições externas irão criar um sistema de representações sociais, isto é, uma forma de conhecimento social que proporcionará aos sujeitos uma leitura da realidade e um sistema de acção tendencialmente coerente, pelo menos ao nível dos processos mentais. Torna-se evidente que este tipo de conhecimento não é uniforme, como uniforme não é o sistema de acção, dada a natureza diferenciada das condições e disposições associadas a cada sujeito.

Enfim, a subjetividade de cada um está presente na opção da via de ensino a seguir (visando o exercício profissional), entretanto, as condições objetivas/externas e as representações sociais veiculadas<sup>439</sup> pelas mesmas, sempre influenciarão esta escolha de alguma forma. Não podemos nos esquecer destes fatores ao analisar escolhas profissionais, pois os professores são “pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma (Almeida, 1998, p. 30)”.

Conforme foi visto no capítulo V, a feminização do magistério envolveu várias representações associadas aos “atributos ditos femininos” que eram necessários para a docência no ensino primário<sup>440</sup>, assim como discursos que tentavam promover o afastamento dos homens do magistério. Estas representações, entre outros fatores, exercem/exerceram grande influência na escolha profissional, dado que a porcentagem de professoras primárias é altíssima e a de professores primários muito baixa (tanto em Portugal quanto no Brasil, ver anexo 2.4 e 2.5), ou seja, como Fonseca (2007) refere, apesar dos avanços, os encaminhamentos profissionais continuam genderizados. Musgrave (1984, p. 30) nos explica que isso acontece por meio da socialização para manter o *status quo*:

O conceito de opção tem de estar, pois, no centro de qualquer consideração da socialização. Os pais e outros responsáveis pelas crianças procuram ensiná-las a fazerem escolhas deliberadas e racionais, de modo a avaliarem as conseqüências de suas acções para si e para terceiros. A capacidade de opção não é, porém, aprendida no vazio, já que os pais ensinam os filhos a operar dentro dum sistema de regras e a perseguir um conjunto de objectivos. Ambas estas exigências variam com a situação. Assim, os objectivos fixados para as crianças de cada classe social são diferentes, ou então são as regras quando se vai de férias que divergem das que vigoram em casa. Essas regras estabelecem as linhas mestras da interacção entre as pessoas e dentro dos grupos. Enquanto optarmos por manter tais regras os grupos conservar-se-ão inalterados. As nossas intenções, ou talvez, com mais rigor, a ausência de outras intenções evita o colapso do *status quo* social.

---

<sup>439</sup> Assim como, todas as informações que cada indivíduo detém sobre as profissões disponíveis a ele.

<sup>440</sup> Não podemos esquecer que também existiram resistências

Contudo, apesar dos pais (e outros responsáveis) ensinarem os filhos a optar e operar em um sistema de regras e a perseguir um conjunto de objetivos, de acordo com as regras dos grupos a que pertencem, mantendo a coesão deste; ressaltamos que a existência de outras intenções pode modificar as regras dos grupos/sociais. Como Almeida (1998, p. 175) indica “existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera”. Ou seja, existem homens que escolhem o magistério (assim como existem muitas mulheres que não optaram por profissões “ditas femininas”), mesmo com todas estas influências sociais contrárias a esta opção. Qual o motivo que os levaria, então, a esta escolha que parece ir “contra a correnteza”<sup>441</sup>?

### **1. Razões da escolha da docência pelo homem**

Uma das questões mais relevantes desta investigação é apreender a motivação da escolha profissional dos professores, até porque como destaca Galbraith (1992) um melhor entendimento das escolhas de quem opta por carreiras atípicas para seu gênero, pode servir de base para intervenções e aumento do alcance das opções profissionais consideradas pelos jovens, assim reduzindo a segregação na sociedade.

Os nossos entrevistados mostram nas suas narrativas vários aspectos que foram importantes na sua escolha profissional, alguns extremamente pessoais, outros muito contextuais (históricos, sociais e culturais).

Vinícius (RJ-BR) relata que desde pequeno gostava da escola e que era adiantado nos conteúdos escolares, gostava de brincar de dar aulas com os seus amigos. No entanto, a sua escolha pelo curso de formação de professor se deu por acaso, o pai o inscreveu em um curso de eletrônica, mas por problemas da instituição este curso não poderia mais ser oferecido e a escolha por outro curso lhe foi oferecida; assim, ele escolheu o curso “normal” sem saber que ele formava professores, mas ao saber adorou esta escolha<sup>442</sup>, lutando para continuar na área.

André (RJ-BR) narra ainda mais complicações para conseguir efetivar a sua escolha por ser professor. Desde criança ele gostava da escola, e também brincava de ensinar, inclusive lembra de algumas professoras (e de outras profissionais da educação)

---

<sup>441</sup> É importante destacar que as mulheres têm se inserido mais em áreas tipicamente masculinas do que os homens em áreas tipicamente femininas (Fonseca, 2007).

<sup>442</sup> Seu pai é que não gostou nem um pouco e brigou muito para tentar dissuadi-lo.

que o marcaram (positiva e negativamente). Ele gostava também de fazer trabalhos (matrizes) para que a sua professora distribuísse à sua turma sem que ela soubesse que era dele. Mas a sua avó não deixou que ele fizesse o curso de professor porque era distante da sua casa, isso o desestimulou porque ele só queria este curso e teve alguns problemas por causa disso. Só conseguiu cursar a escola normal (trabalhando para pagar os custos deste estudo) com o apoio de uma vizinha que convenceu a sua avó, e depois de formado logo começou a trabalhar.

Roberto (RJ-BR) aprendeu a ler, escrever e contar com a sua mãe (que não era professora) e teve alguns problemas ao entrar na escola por já saber os conteúdos; mesmo assim, ultrapassado este problema inicial, gostava muito da escola e de estudar (e lembra com carinho das suas professoras) tanto que gostava muito de brincar de ensinar, esta dedicação aos estudos possibilitou que ele fizesse um curso preparatório para ser admitido no ginásio (que o seu pai fez grande esforço para pagar), fez os exames de admissão e após muito esforço conseguiu a sua recompensa: passar para várias escolas. Quando soube que duas provas cairiam no mesmo horário teve dúvidas na sua escolha pela escola normal ou por outra escola (dúvidas relacionadas com questões de remuneração e porque o magistério era uma área mais feminina), Mas depois o “destino” o ajudou, conseguiu fazer as duas provas e optou pela escola normal.

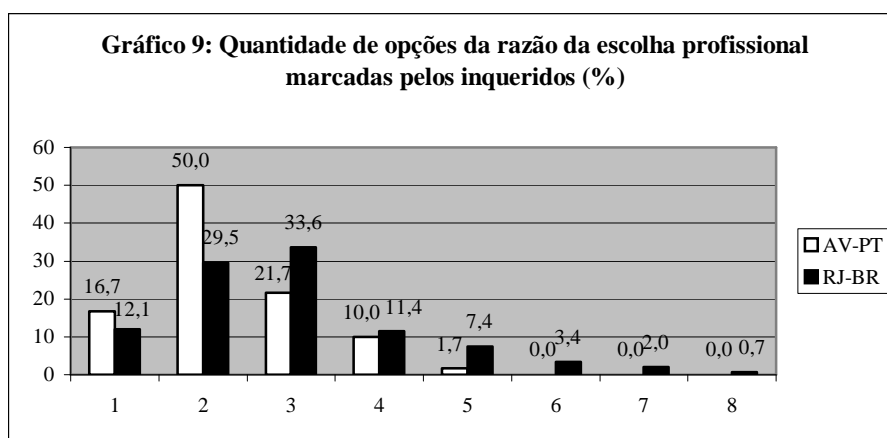
Paulo (AV-PT) tinha uma resistência inicial à escola, somente no 5.º ano tem um professor de educação musical que o marca e a partir daí surge nele o desejo de ser professor (mas não exatamente de 1.º CEB). O seu gosto pela música também vinha do pai e ele passa a cursar o conservatório de música. A sua escolha pela docência no 1.º ciclo acontece porque ao concorrer para a universidade, esta área dava-lhe vantagem no acesso, além disso se ele entrasse para a licenciatura em música teria que desistir do conservatório (que ele já estava acabando). No entanto, ele inicialmente passa para educação de infância, mas logo consegue transferência para o 1.º CEB. Ele tranca o curso para terminar o conservatório e começa a dar aulas de música, mas sente necessidade de mais conhecimentos e retorna à universidade para terminar a licenciatura, atualmente gosta muito do 1.º ciclo.

Joaquim (AV-PT) gostava do mar, queria pescar, mas a sua mãe não aceitava. No seu entendimento não foi por acaso que foi ser professor, mas por coincidências e percursos que foi fazendo, lembra também de um professor que foi muito marcante para ele e para esta escolha. Na sua opção profissional, ele pensa em

fazer engenharia física, mas decide junto com um grupo de amigos se inscrever também para a escola de magistério, passa para os dois cursos e decide estudar para ser professor, porque era mais acessível e mais próximo para ele (escolha que não foi bem aceita pelos seus pais). Após terminar o curso de professor, e começar a dar aulas, reingressou no curso de engenharia física, mas abandonou porque não conseguiu conciliar trabalho com estudo, ele queria trabalhar e ganhar o seu dinheiro. Ele nunca quis dar aulas para outro ciclo, apesar de ter tido oportunidade de formar-se depois.

José (AV-PT) era excelente aluno e gostava muito de ler e estudar, também de “brincar aos professores”. Os seus professores influenciaram muito na sua escolha porque sempre diziam (inclusive para os seus pais) que ele seria um bom professor, que ele tinha “vocação”. A vontade de ser professor aumentou e optou por formar-se nesta área; os seus pais o apoiaram, pois apesar de acharem outros cursos melhores, eles sabiam que não teriam condições de mantê-lo na universidade. Mas ele quase desistiu quando sentiu dificuldades de conseguir trabalhar próximo da sua residência e quando viu que ganhava muito pouco.

A associação de várias motivações também foi encontrada junto da amostra estudada quando perguntamos “quais foram as razões da escolha profissional”<sup>443</sup>. Importa, então, destacar que poucos professores marcaram apenas uma razão para a escolha, como mostra o gráfico 9, só 17% dos portugueses e 12% dos brasileiros marcaram apenas uma razão, a maioria de AV-PT (50%) marcou 2 opções e a maioria do RJ-BR (34%) marcou 3 opções, mas existiram inquiridos que marcaram até 8 opções. Estes dados indicam que dificilmente um só fator leva a uma escolha profissional, geralmente são vários aspectos que interferem nesta opção<sup>444</sup>.



<sup>443</sup> Os professores poderiam marcar mais de uma opção se necessário.

<sup>444</sup> Como também conclui Fernandes (2004) na sua investigação.

O quadro a seguir mostra a distribuição das respostas dos inquiridos com relação à sua escolha profissional:

<b>Quadro 2: Razões da escolha profissional (%)</b>	<b>AV-PT</b>	<b>RJ-BR</b>
Por gostar de ser professor	78,3	80,5
Por gostar de crianças	58,3	57,0
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade	20,0	51,7
Foi a melhor opção dentre as existentes	21,7	23,5
Pela facilidade de inserção profissional	8,3	17,4
Por falta de opção	1,7	5,4
Foi o curso para o qual obtive média de entrada	3,3	2,0
Pela facilidade de ascensão profissional	0,0	2,7
Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou	13,3	20,1
Existe um(ou mais)professor/a na família que lhe motivou	11,7	13,4
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira	6,7	10,7
Um/a amigo/a lhe sugeriu	1,7	4,0
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira	1,7	0,7
Por gostar de exercer autoridade	0,0	1,3
Outro	3,3	5,4

As análises efetuadas indicam que a profissão docente não é escolhida somente por fatores pessoais, próprios do indivíduo, pois sua escolha é permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde o seu nascimento. Conforme nos demonstra Fontoura (1995, pp. 176-177) quando questiona o que levará a mulher a ser professora:

Situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional ou ao nível do “desejo” de ensinar? E que significará este desejo de ensinar? [...] Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um “contínuo em movimento” e conseqüentemente por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas.

Esta dualidade permanente também interfere na opção profissional dos homens pela docência que acontece pela associação de diversos fatores, acontecimentos,

imperativos institucionais, familiares, financeiros, além dos fatores pessoais. Percebemos, por exemplo, que a grande maioria dos professores demarcou escolher a docência por “gosto pela profissão”, mas na maior parte das vezes este não foi o único fator que contou na decisão (como mostra o anexo 3.1), pois a maior parte assinalou também outras motivações<sup>445</sup>.

Fernandes (2004) também destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores, por isso os professores podem ressaltar o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério, mas não deixam de destacar outros aspectos como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar.

De acordo com Jesus (2002, pp. 61-62), dentre os fatores de escolha profissional (assim como de motivação) existem os **fatores extrínsecos** (que são aqueles relativos ao contexto dessa atividade, são as motivações ativas ou negativas, como a falta de opção, a melhor escolha possível, entre outras) e os **fatores intrínsecos** (que são aqueles que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional, são as motivações ativas e positivas de escolha profissional). Na sua análise são “sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos”.

Dos dados presentes no quadro 2, podemos inferimos algumas observações importantes para a compreensão das motivações para a escolha profissional, inicialmente que os fatores intrínsecos também foram os mais citados. O **gosto pela profissão** aparece com maior frequência nas respostas, ou seja, **a maioria destes professores escolheu a profissão porque gosta da mesma** (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros). O segundo valor mais elevado (58,3% dos portugueses e 57% dos brasileiros) encaminha para uma “descoberta”: **homem também gosta de crianças**

---

<sup>445</sup> Como exemplo citamos algumas justificativas desta motivação variada sobre a escolha profissional: “Por gostar de transmitir conhecimentos, valores; Por gostar de trabalhar com as crianças sobretudo nesta faixa etária (IPT14)”, “Além de ter 8 professores na família, que me influenciaram significativamente, também sempre me fascinou a “arte” de ensinar, de transmitir, comunicar e educar (IPT24)”, “Um professor raramente não encontra mercado de trabalho para ele. Sempre gostei de ensinar e de crianças, por isso escolhi esta profissão dentre outras (IBR83)”, “Porque gosto de ensinar. No começo foi por falta de opção, não achava que seria bom professor; mas depois que me tornei um, gostei e hoje não me vejo fazendo outra coisa (IBR169)”, “Por gostar de ensinar e a facilidade de me entender e comunicar com crianças (IBR138)”, “Acredito ter o dom do ensino, gosto de ser professor e também penso que o professor pode auxiliar muito na transformação da sociedade (IBR130)”, “Sou professor por incentivo da minha mãe, porém gosto do que faço (IBR140)”.

(e porque não?). Isto significa que não só as mulheres são motivadas pelo “gostar de crianças” na sua escolha profissional, mas também os homens.

Ainda motivados por fatores intrínsecos, o terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece a busca “quase” utópica da **transformação da sociedade** (20 % dos portugueses e 51,7% dos brasileiros). Contudo, ao verificar os inquiridos que invocam as pessoas que interferem e influenciam nas opções de cada um<sup>446</sup>, ou seja, que marcaram alguma das opções **exemplo de professor/a, influência da família, ou sugestão de um amigo/a**, encontramos valores bem próximos: 29,9% dos portugueses e 37,6% dos brasileiros (maior em AV-PT e menor no RJ-BR). Além disso, ainda que de forma minoritária (ou pouco assumida?) algumas outras motivações intrínsecas à profissão como o **desejo de autoridade** também aparece como motivação, bem como a **liberdade de gerir o seu trabalho** e por ter tido uma **experiência anterior como professor** que o motivou.

As motivações extrínsecas associadas com questões de **empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades** (o magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para este curso e a facilidade de ascensão, possibilidade de conciliar com outras atividades) quando contabilizamos pelo menos uma destas opções, elas também aparecem como importantes (seriam 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros).

Queremos destacar que, de uma forma geral, os dados indicam pouca diferença na escolha profissional entre RJ-BR e AV-PT. As maiores diferenças foram encontradas nas opções “Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade” (31,7% superior no RJ-BR), “Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou”, (quase 7% maior no RJ-BR), “Pela facilidade de inserção profissional” (também maior cerca de 9% no RJ-BR).

Entretanto, somente os dados não nos possibilitam entender como a escolha profissional é efetuada por estes professores, é preciso entrecruzar as narrativas e perceber as similitudes e disparidades provenientes das mesmas.

---

<sup>446</sup> Por isso, as considerações dos outros sobre a escolha profissional do homem pelo magistério também devem ser analisadas para perceber as interferências, lutas e dificuldades que os professores inquiridos passaram para optar pela sua profissão, faremos isto no capítulo VIII.



## **2 Escolha da docência motivada por fatores intrínsecos à profissão**

Conforme mencionamos os fatores intrínsecos são destacados em várias investigações (Benavente, 1990; Cruz et al., 1988; Esteve, 1992; Gonçalves, 2000; Jesus, 2002) como sendo os mais referidos na escolha dos professores pela profissão. Esteve (1992, p. 69; 139) mostra que há uma crítica de que estas motivações para a escolha da docência (principalmente o gostar de tratar de crianças, a vocação e o desejo de mudar a sociedade) escondem, sob uma imagem idealizada, a função moralizadora que se pede e espera do professor. No entanto, o autor assinala a importância de uma seleção inicial dos futuros professores baseada não só nas suas capacidades intelectuais mas também em critérios de motivações e de personalidade, para evitar o “mal-estar docente”.

Mas, como Gonçalves (2000, p. 283) aponta, há uma relação de intercâmbio entre as fontes intrínsecas e extrínsecas da motivação, que pode levar um indivíduo a não procurar uma atividade ou profissão intrinsecamente motivante, desde que sujeito a fortes razões extrínsecas que não favoreçam esta escolha (como de natureza econômica, social, cultural). Ou seja, para os professores marcarem que a sua escolha profissional tenha se dado por motivos intrínsecos, provavelmente ou eles não tinham consciência dos fatores extrínsecos associados a ela, ou estes não foram considerados desfavoráveis (muitas vezes frente às outras opções que visualizavam), ou tal motivação intrínseca era tão forte para sobrepor os fatores negativos da mesma. Veremos, então, como estas justificativas de motivações intrínsecas destacam-se nos discursos dos entrevistados e inquiridos.

### **2.1 A escolha por gosto pela profissão**

Como já referimos, a grande maioria dos professores entrevistados e inquiridos na nossa investigação marcaram que escolheram a docência por gostar da profissão (78,3% em AV-PT e 80,5% no RJ-BR). Nas justificativas presentes nas narrativas orais e escritas<sup>447</sup> este apreço relaciona-se com vários aspectos, como destacamos anteriormente e conforme explica Gonçalves (2000, p. 303) que esta deve-se uma certa tradição sócio-cultural e a um senso comum que se traduzem na expressão

---

<sup>447</sup> As respostas às perguntas abertas dos inquiridos.

popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a idéia de prestação de um serviço ‘pessoal’ e ‘humanitário’, que pressupõe entrega e sacrifício.

Entretanto, por vezes descreve-se somente o gosto pela profissão para a escolha da profissão. Nestes casos, várias justificativas são destacadas para tal opção. A importância da profissão docente é um aspecto ressaltado em algumas respostas, o que demonstra que a visão idílica da sociedade e da instituição escolar que Nóvoa (1988) descreve como divulgadas principalmente a partir do início do século XX, ainda fazem parte do discurso dos professores e ainda levam muitas pessoas a escolher esta profissão: “Por gostar de ser professor, pois eu acho que não existiria nenhuma outra profissão se não houvesse quem ensinasse, ou seja, os professores (IBR153)”, “Optei por ser professor pois sinto um orgulho enorme em exercer a profissão e gostar muito do que faço (IBR174)”.

Nos inquéritos o “gosto pela profissão” é relacionado muitas vezes<sup>448</sup> com um “gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos”, além disso o gosto por ensinar e pela profissão aparece nas respostas como sendo inerentes à profissão. Nas narrativas dos nossos entrevistados<sup>449</sup> também percebemos que um grande apreço pela escola, por estudar e por ensinar também é grande motivador da escolha profissional e do gosto pela profissão. Como nos destacam os trechos dos relatos:

Eu gostava daquele mundo de escola, eu gostava daquele jeito da professora corrigindo, sabe, eu sonhava com todo aquele momento de corrigir a prova, aquelas coisas [...], fui muito bem, gostando de estudar [...] depois eu fiz a minha maneira de estudar [...] e ganhei o amor por estudar, porque eu estudo pra sempre (Professor Roberto, RJ-BR).

Eu achava fascinante estar ali na frente de um grupo de pessoas transmitindo conhecimentos, trocando, escutando a idéia dos outros, o pensamento das pessoas,

---

<sup>448</sup> Das 167 respostas dos inquéritos que marcaram o gosto pela profissão, existiram 35 justificativas de escolha (cerca de 20%) que relacionavam este gosto pela profissão com o gosto pela escola, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos (gostar da escola apareceu em 1 resposta de AV-PT, gostar de ensinar apareceu em 11 respostas AV-PT e 17 do RJ-BR, gostar de transmitir e partilhar conhecimentos apareceu em 2 respostas em AV-PT e 4 respostas do RJ-BR).

Como exemplo citamos algumas respostas: “Desde pequenino senti que gostava de ensinar, a escola sempre foi o sítio onde melhor me sentia (IPT15)”, “Gostar de transmitir o conhecimento, independente de estar na escola (IBR135)”, “Ser professor significa dar algo de nós, partilhar com os outros aquilo que temos e podemos para assim podermos receber deles (das crianças) (IPT7)”.

<sup>449</sup> Com exceção do Professor Paulo que descreve inicialmente uma resistência à escola, choros e fugas.

isso tudo me fascinava [...], cada vez mais, eu queria estar naquele lugar, eu queria ocupar o lugar, mas não pelo poder, pelo fato de estar envolvido com várias pessoas ao mesmo tempo. Eu não sei se talvez tenha sido porque eu tive uma infância muito solitária e no grupo de uma sala de aula você está envolvido com vários alunos ao mesmo tempo, com várias pessoas, talvez tenha sido isso (Professor André, RJ-BR).

Eu sempre gostei muito da escola, desde pequenino, desde 3 anos que ia para a escola (Professor Joaquim, AV-PT)

A maior parte dos meus colegas não gostava e eu gostava imenso de estar por dentro da história, gostava muito de escrever, gostava de problemas, [...] eu tinha muita facilidade (Professor José, AV-PT).

Catani, Bueno e Sousa (2000, pp. 51-54) consideram que o gosto pela escola/educação (assim como as relações estabelecidas com os mestres e a ajuda do pai, da mãe, irmãos e de outras pessoas nas tarefas escolares) são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, o prazer/desprazer pela leitura e escrita, as curiosidades, entre outros.

Como analisa Alves (1997, p. 89) geralmente as pessoas que escolhem a profissão docente por gostar da profissão e considerarem que têm vocação para esta são as que possuem uma performance acadêmico-secundária mais forte do que as que se enveredam por outras carreiras, por isso é preciso analisar “a razão das aspirações pessoais de ingressar na profissão docente, ligadas tradicionalmente pelas teorias inatistas ou do dom, ao problema da motivação interior – vocação para a docência”. Neste sentido, é importante o papel das instituições de formação inicial no processo de concretizar a aspiração do aluno, esforçando-se no acompanhamento do aluno, em proporcionar experiências agradáveis e favorecer a preparação profissional.

Este gosto pela profissão acima de todas as outras possíveis motivações, é predominante entre os nossos inquiridos e entrevistados. As seguintes explicações do Professor Roberto e dos inquiridos mostram isso:

Eu não fui obrigado a nada, eu fui ser professor, eu segui essa história porque eu quis, eu caminhei nela, podia ter dado tudo errado, mas se ela deu tudo certo foi uma busca minha, apoiado por uma infinidade de pessoas, uma infinidade de

palavras, com certeza, como eu já disse antes, mas eu acho assim [...], a gente tem que gostar, quando a gente não gosta, eu acho que pra ser professor, pra ser médico e até outras [profissões] mais as que lidam com humano, tem que gostar, se não você causa uma doença, você vai causar um mal terrível ao outro (Professor Roberto, RJ-BR).

“Por amor à profissão, faz do trabalho momentos de verdadeiros êxtases, quando se consegue atingir os objetivos (IBR204)”, “Por gostar de ser professor (IBR91<sup>450</sup>, IBR112, IBR149, IPT19, IPT22, IPT40, IBR86)”, “Por gostar da idéia de ser professor, pois se não gostasse, todas as outras seriam irrelevantes (IBR143)”, “Por gostar de ser professor, só fazemos bem alguma tarefa quando gostamos (IBR179 e IBR119)”<sup>451</sup>.

Desta forma, o gostar é destacado não só como motivador da escolha profissional, mas como necessário ao exercício profissional docente (como também demonstra Gonçalves, 2000). Um “gosto” que chega a ser considerado como inato ou desde a infância<sup>452</sup>, como narrado pelo Professor André e nas seguintes respostas:

Eu não sei te dizer da onde brotou esse desejo de ser professor, eu só sei que eu sempre tive essa vontade. Eu brincava de dar aula, de ser professor, de escolinha, eu queria, passava o trabalho pros outros, eu inventava... eu aprendi a fazer matriz sozinho, olhando a professora; aí eu fazia uma matriz e falava pra professora “professora, isso aqui é de uma vizinha, ela dá aula, ela perguntou se você queria aproveitar?”; mentira que era eu, mas [...] [como] ela poderia não aceitar, eu inventava essa história e ela aproveitava e eu achava aquilo o máximo (Professor André, RJ-BR).

“Sempre quis ser professor (IBR68)”, “Sempre quis lecionar, é minha vocação e não me vejo fazendo outra coisa (IBR109)”, “Na minha opinião, nascemos predestinados a certos cargos e com a influência do meio em que estamos envolvidos, nossa aptidão se desenvolve com clareza e a minha é ser professor (IBR200)”, “Desde a infância que tinha o sonho de ser professor, e tentei realizar

---

<sup>450</sup> Quando fizermos referência às perguntas abertas dos inquiridos nomearemos IBR (quando for do RJ-BR) ou IPT (quando for de AV-PT), acompanhado do número do questionário em nossa base de dados.

<sup>451</sup> Ao citarmos na investigação as respostas dos professores (mesmo que seja nas notas de rodapés) não o fazemos somente com o fim de ilustrar, mas porque consideramos os entrevistados e inquiridos como participantes desta investigação, suprimir as suas falas e os seus escritos poderia deturpar/omitir a voz e o sentido individual das mesmas. Tentamos, então, enriquecer e clarificar nossas análises tirando partido da multiplicidade de experiências e perspectivas.

<sup>452</sup> O que é muito reduzido em outras profissões, conforme mostra Esteve (1992, p. 138).

esse sonho que agora é uma realidade (IPT33)”, “Sempre desejei ser professor, fosse que nível fosse (IPT35)”.

Tal inatismo apresenta-se muitas vezes no conceito “vocação”, conforme foi expresso em alguns trechos já citados, e em outras respostas, como do Professor José<sup>453</sup> e dos inquiridos<sup>454</sup>. Cruz et al. (1988, pp. 1208-1212) apontam que a vocação ou escolha inicial pela docência é apontada pela maioria dos professores em Portugal, independente de religião, estatuto social, segmento de atuação, o que faz questionar se estamos em presença de uma multiplicidade de efeitos específicos e distintos para tal motivação.

Em primeiro lugar, tudo indica que esta “vocação” não seja necessariamente inata, pois como explica Gonçalves (2000, pp. 304-305) o número efetivo de vocações é muito menor do que aquele que uma análise mais profunda da problemática vem a revelar, pois pode-se concluir que algumas das vocações apontadas pelos professores (que são convictos de que têm as mesmas) não são mais do que resultado de fatores ambientais, extrínsecos à pessoa, e que a levam, com o passar do tempo, a reconsiderar a sua posição. O autor chega a esta conclusão porque, no seu estudo longitudinal, algumas entrevistadas que se consideravam sem vocação passaram a considerar-se com vocação. Portanto, provavelmente estas se auto-motivaram no exercício profissional, o que comprovam que a vocação e a motivação profissional são “processos fundamentalmente construídos e que se modificam ao longo da carreira”.

Cabe destacar também, que a escolha profissional motivada pela vocação e pelo amor já foi duramente criticada. Schaffrath (2000, p. 15) resume tais críticas a uma tentativa de desvelar o conceito de vocação, admitindo que ele foi utilizado como mecanismo de legitimação do preconceito contra o sexo feminino: “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres”. Mas não só, pois como afirma Mónica (1978, p. 211) este conceito também foi utilizado pelo Estado Novo como legitimação da baixa qualificação dos professores: “Ao professor primário só se devia exigir “uma natural vocação para o ensino.” Apetrechá-lo com uma cultura geral era não apenas supérfluo como nocivo”.

---

<sup>453</sup> “Naquele tempo [1960/70] não havia orientação vocacional, [...] havia mais aquelas pessoas que iriam, nós dizíamos em Portugal mais por vocação, quer dizer aquela pessoa que tem o perfil. [...] Eu fui quase por vocação, quer dizer eu gostava daquilo, eu gostava da profissão e fui”.

<sup>454</sup> Como: “Tinha vocação para ensinar (IBR187)”, “Porque sempre senti que era uma vocação (IPT47)”.

Bruschini e Amado (1988, pp. 10-11) entrelaçam as duas explicações ao mostrar que a mística do maternalismo extrapola o papel profissional e dificulta o equacionamento dos problemas da profissão, pois o “amor” pode esconder falta de competência técnica e de luta por melhores condições de trabalho (como também destaca Louro, 1989). Entretanto, as autoras destacam que alguns estudos consideram que o envolvimento afetivo talvez seja um dos principais fatores para resultados positivos dentro das precariedades de suas condições de trabalho<sup>455</sup>. Assim, as autoras concluem ser necessário perceber que o magistério não é uma vocação ou um “chamado” feminino, pois esta é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Somente então é possível enfrentar a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe.

Manuel Sarmiento (2000, pp. 214-220) também analisa o conceito neste sentido, para ele uma das representações construídas sobre os professores primários que integram predominantemente o discurso político sobre os professores e as escolas, é a “metáfora missionária” (que aparece mais em Portugal durante o Estado Novo e no período de normalização democrática, mas não somente nestes períodos<sup>456</sup>). Esta representação centra a ação educativa nas qualidades morais do desempenho do professor, nos valores individuais e na ordem moral. A profissão é considerada um serviço a que se adere por “vocação”, cujos ganhos são de natureza espiritual, assim a “gratificação moral do trabalho que realiza é considerada como o mais justo prêmio a que pode aspirar”. Tal metáfora é geralmente acompanhada de modos de desqualificação profissional e de proletarização, como na diminuição do salário e na atribuição de um estatuto idêntico ao dos assalariados menos qualificados. No entanto, tal desvalorização não significa que não haja discursivamente uma sobrevalorização simbólica do trabalho educativo, simplesmente se o professor é um missionário ou

---

<sup>455</sup> Soratto e Olivier-Heckler (2006, p. 109) avaliaram as condições de trabalho que a escola no Brasil oferecia e concluíram que “é uma das ‘piores’ organizações de trabalho possíveis de se encontrar”, mas avaliando os professores e concluíram que é um profissional satisfeito, ou seja, encontraram “um dos ‘melhores, trabalhadores disponíveis no mercado”. Isso pode parecer impossível para qualquer especialista em recursos humanos, mas só é viável porque os professores gostam do que fazem, sentem-se realizados com os resultados, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho.

<sup>456</sup> Sarmiento (2000) explica que esta metáfora pertence a regimes políticos confessionais, repressivos e que buscam fazer da educação a agência de inculcação ideológica dos valores e crenças hegemônicas, é uma metáfora estruturalmente totalitária, mas a força institucional que adquiriu mostra-se na sua continuidade em regime democrático.

apóstolo sua recompensa não é “terrena” (que poderia até significar perdição), é no Reino dos Céus, ou seja, a valorização social (simbólica) da profissão é associada com a tutela moral redutora da autonomia e na ameaça implícita.

Assim, Alves (1997, p. 91) pontua que é excessivo falar de “vocação docente”, como se ouve frequentemente (com o tom metafórico-religioso associado a este conceito), pois quando entra na profissão docente, não se entra em uma religião e pode-se continuar a levar uma vida absolutamente normal. Mas, em contrapartida, é necessário possuir uma fé suficiente, uma crença no que se vai fazer.

Jesus (2002, pp. 33-34) destaca ser importante compreender que o estereótipo de se considerar que é o espírito de missão deve estar na base da escolha da profissão docente e não o salário (até porque a vocação pedagógica foi por muito tempo associada a uma vocação sacerdotal), pode ser um dos fatores (dentre outros) da baixa remuneração da profissão, pois as profissões para os quais é considerado necessário ter um “espírito de missão” são normalmente mal remuneradas. No entanto também questiona se “será impossível conciliar o desempenho da profissão docente, de forma motivada e com espírito de missão, com o reconhecimento deste esforço, nomeadamente através de uma remuneração mais justa”.

Martins (1991, pp. 86-87) faz outra crítica ao conceito de vocação, o autor explica que a necessidade de resolver situações disfuncionais na educação e no mercado de trabalho “têm levado a que a orientação se faça no sentido de impor ao indivíduo determinados caminhos de acordo com as necessidades da sociedade ou mais particularmente dos empregadores”, em um processo onde os estudantes adquirem um conhecimento de qual a sua situação real face ao sistema possível das escolhas (e de emprego), ou seja, visa que o jovem se conheça, que conheça o sistema de possibilidades existentes (onde os cursos desprestigiados são exaltados como fáceis de conseguir emprego e a sua funcionalidade), os constrangimentos exteriores e que este aprenda a tomar decisões. Neste processo, uma outra situação comum é a definição de “vocações individuais” e lhes fazer corresponder uma determinada posição social. Ou seja, estes cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social, para tanto a “vocação” aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Contudo, concordamos também com Almeida (1998, pp. 83-84) que defende que a crítica em torno da vocação e do amor precisa ser repensada para não impor ao magistério o jogo da opressão e da discriminação sexual, para levar em consideração não mais o sujeito universal, assexuado, passivo e único, mas “redescobrir o detalhe, a nota dissonante, a pluralidade das estruturas sociais e atores que nela transitam”. Ao criticar e desqualificar a escolha por vocação, atribui-se ao docente papéis de passividade receptiva a motivações extrínsecas e ignora-se a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo, ignora-se a/o professor/a como sujeito histórico regulador do seu destino, que efetua escolhas determinadas pela concretude da sua existência e pelos seus desejos pessoais.

Enfim, é preciso ter amor e aptidão pela docência, mas é indispensável que os professores sejam conscientes das construções sociais sobre as representações de vocação e amor pela docência: que elas não são inatas e podem ser construídas; da associação destas com a desvalorização financeira e acadêmica da profissão; da integração desta com a feminização/afastamento dos homens desta profissão (baseada na falta de aptidão destes); na manutenção das posições sociais.

## **2.2 Homem também gosta de crianças! Porque não?**

O gosto por crianças é a razão de escolha profissional do homem pela docência que aparece em segundo lugar nos inquéritos<sup>457</sup>. Este dado nos permite verificar que esta não é uma das últimas motivações do homem para escolher a docência, ao contrário, diferentemente do que divulgam algumas representações que circulam na sociedade, os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional.

---

<sup>457</sup> Ao contrário ao que encontram Catani, Bueno, & Sousa (2000, pp. 54-55) na sua investigação com professores do sexo masculino, como relatam que parece “que os homens que se dirigem ao magistério, atualmente, passam por um processo distinto do das mulheres. Quanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino.”



Geralmente associada com o gosto pela profissão ou com a possibilidade de transformação, as narrativas dos nossos entrevistados e dos nossos inquiridos<sup>458</sup> mostram que muitos deles consideram o “gostar de criança” como estritamente necessário para o exercício da docência. Mesmo, na maioria das vezes<sup>459</sup>, relacionando este “gostar” com outros aspectos, ele não deixa de ser imprescindível e um dos principais fatores que motivam esta opção profissional<sup>460</sup>. Como dizia Paulo Freire (1997, p. 18) “não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste<sup>461</sup> – e sem gostar do que se faz<sup>462</sup>”.

O Professor Roberto, por exemplo, demarca não se importar de ser chamado de “tio”<sup>463</sup> (mas na maioria das vezes é chamado de professor), pois ele gosta e acha até bonito, porque ele adora se aproximar das crianças e se apegar muito a elas. Além disso, os inquiridos também destacam a sua facilidade para lidar e comunicar com crianças, a possibilidade de maior transformação social pela atuação com crianças (que são o futuro da sociedade), e algumas características das crianças que são veneradas, como sinceridade, espontaneidade, energia, alegria, enriquecedoras (aprende-se com elas todos os dias), desafiadoras, abertas, motivadoras... No entanto, o gosto por crianças também é associado às vicissitudes da vida e influências de outras pessoas na sua opinião<sup>464</sup>.

Há muitas críticas em torno dos discursos docentes quando se referem à dimensão afetiva do trabalho do/a professor/a (principalmente da professora). Almeida (1998, pp. 206-207) questiona “Que qualidade é essa que se exige para a educação escolar, sem levar em consideração que esta é desenvolvida por seres humanos, num

---

<sup>458</sup> Tanto quando pedimos as suas justificativas de escolha profissional quanto quando perguntamos o que era “ser professor”.

<sup>459</sup> Alguns inquiridos destacaram na sua justificativa somente este aspecto, com respostas do tipo: “Escolhi por gostar de crianças (IBR161, IBR186, IPT21, IPT25, IPT29)”.

<sup>460</sup> Exemplos destas motivações nos inquiridos: “Gosto de ser professor, lidar com crianças, me sinto inteiramente feliz em tê-las como alunos e futuros amigos (IBR132)”, “Sempre gostei de criança e queria ter a oportunidade de poder estar sempre em contato com elas e uma melhor maneira era ser professor (IBR167)”, “Era um sonho meu ser professor em virtude que gostar muito de crianças e tentar contribuir para uma sociedade justa e fraterna (IPT38).”

<sup>461</sup> E diz depois que “Amar não basta, precisamos de saber amar (1997, p. 42)”.

<sup>462</sup> Freire (1997, p. 18) demarca a seguir que “Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos”.

<sup>463</sup> No Brasil há uma grande crítica ao fato da professora ser chamada “carinhosamente” de “tia”, pois isto significaria desprofissionalização da profissão e incentivaria a falta de luta por melhores condições. Sobre esta crítica ver Paulo Freire (1997).

<sup>464</sup> “O meu sonho era ter sido médico. Como não obtive média e gostava muito de crianças, fui tirar o curso de magistério primário (IPT48)”, “Sempre gostei de lidar com crianças, isso aliado à facilidade de ingressar na carreira (IBR166).”

processo interativo do qual não poderiam eximir-se os sentimentos, os afetos, as escolhas ditadas pelo desejo?”. O discurso afetivo<sup>465</sup> é acusado de desvalorizar o magistério, mas como já demonstramos anteriormente, ele já era desvalorizado antes destas representações circularem.

No entanto, destacamos que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser “bom” ou competente no que faz.

Almeida (1998, p. 83) constata, ainda, que ao investigar-se o universo docente normalmente destaca-se os questionamentos feitos acerca das escolhas “com o objetivo de desvendar, nas respostas das professoras, o sentido e o significado de conceitos como vocação e missão, que aparecem traduzidos também, grosso modo, pelo gostar de crianças ou achar importante ser professora”. O raciocínio desqualificativo passa a ser utilizado “ignorando a possível verdade que possa estar escondida no discurso afetivo da professora”. Enfim, há que se pensar se ao valorizar o afeto, o gosto por crianças, a vontade de ensinar, a solidariedade como atributos essenciais para o exercício docente “há que se pensar que o discurso é real e não fictício, que este vem do seu intimismo como ser humano e ser feminino, e até da própria projeção do amor materno”.

Apesar deste discurso afetivo ser interligado socialmente ao feminino, principalmente quando se trata de gostar de crianças, acreditar que só as mulheres têm um dom maternal e fazem escolhas motivadas por afeto ou por gostar de crianças é um erro. Como afirma Badinter (1996, p. 96) o amor materno é um mito, pois este não é inato na mulher e nem mesmo exclusivo dela:

A verdade é completamente diferente. O amor maternal é infinitamente complexo e imperfeito. Longe de ser um instinto, é condicionado por tantos factores independentes da “boa natureza” ou da “boa vontade” da mãe, que seria preciso um pequeno milagre para que esse amor fosse tal como nos tem sido descrito. Depende

---

<sup>465</sup> Que tanto é proveniente quanto alimenta as representações que associam maternidade e docência.

não só da história pessoal de cada mulher [...], mas também de muitos outros factores sociais, culturais, profissionais, etc.

Para a autora (1996, p. 97-98; 237) “os homens exercem funções maternais tão bem como as mulheres, quando as circunstâncias o exigem. O pai é tão sensível, afectuoso e competente quanto a mãe, sempre que mobiliza a sua feminidade”. A autora ainda destaca que a “maternagem” aprende-se na prática e que é preciso que a mulher, aliviada de um instinto mítico, aceite partilhá-la<sup>466</sup>, e que o homem deixe de recluir a sua feminidade maternal.

Como Almeida afirma os “homens também são professores e cuidam da família, porém raramente são descritos nesses afazeres, como se tal fato devesse permanecer oculto” (1998, p. 82). Percebemos que os homens que inquerimos e entrevistamos exaltam nas suas explicações a sua facilidade para lidar com os “pequenos”: a paciência, o amor, a possibilidade de ajudá-los a crescer e, também, de aprender com eles.

Carvalho (1998, p. 9) descreve que alguns dos seus entrevistados (professores primários do sexo masculino) alegaram razões ideológicas ou religiosas para sua escolha pelo magistério junto a crianças e que eram envolvidos emocionalmente com as crianças, queriam ser uma espécie de “paizão da criançada”. Ainda consideraram que o professor deve ter o “seu lado maternal muito bem desenvolvido”, para dar-se bem junto aos menores, “pois a afetividade é muito importante”. Mas esta afetividade, maternidade, gosto e o envolvimento com as crianças (características que remeteriam ao modelo de feminilidade hegemônico) eram justificadas como parte de suas opções ideológicas e dessa forma integradas a sua própria masculinidade. Eles se apropriavam e defendiam a ideia de vocação (tão associada à feminização do magistério), mas, ao mesmo tempo, eles a resignificavam. Embora continuassem a considerar a relação com crianças como parte da feminilidade, aspectos dessa feminilidade parecem acessíveis aos homens, dessa forma quebra-se “de forma inovadora, a superposição que predomina no senso comum entre feminilidade e

---

<sup>466</sup> Como a autora refere, estudos mostram que o empenhamento paternal depende também da boa vontade materna, mas muitas mulheres/mães resistem à partilha da maternidade. Para explicar a sua atitude de recusa, “invocam a incompetência do marido, que acabam por lhes dar mais trabalho do que o que lhes poupam. Mas, mais profundamente, elas sentem a sua preeminência maternal como um poder que não querem repartir; nem que o preço seja o esgotamento físico e psíquico.” (Badinter, 1996, p. 239).

mulheres, masculinidade e homens e características femininas são atribuídas a homens sem que sua masculinidade seja posta em questão”.

Como Galbraith (1992, pp. 251-252) também percebeu na sua investigação, que os homens em ocupações não-tradicionais (enfermeiros e professores primários), deram mais importância ao relacionamento na sua carreira, o que evidencia que os homens podem expandir suas opções de papéis sexuais pela adição de dimensões na sua vida que não são vistas como papéis tradicionais masculinos em vez de abandonarem sua masculinidade. O autor mostra que se a mulher pode manter sua perspectiva feminina e ter benefícios de uma carreira masculina, os homens também podem reter sua perspectiva masculina e adicionar dimensões dos componentes tradicionalmente femininas à sua experiência ocupacional (como comunicação e fatores de relacionamento).

As narrativas e a grande quantidade de respostas nos inquéritos por questionários que recolhemos possibilita analisar que as questões de gênero têm se modificado (pelo menos um pouco) na nossa sociedade, pois os homens demonstram a sua sensibilidade, paciência sem medo de serem estigmatizados.

### **2.3 Mudar a sociedade e as crianças – uma utopia educacional?**

O terceiro valor mais significativo na escolha pela docência enaltece uma busca “quase” utópica<sup>467</sup> de transformação da sociedade, justificada na possibilidade de mudar o mundo a partir “do seu futuro” (as crianças), na própria transformação da vida destas crianças e das desigualdades, motivando-as e oferecendo oportunidades de informação. Williams (1995) também descreve que as preocupações sociais motivaram muitos dos seus respondentes que foram atraídos a “ajudar ou servir”. O Professor José nos relata esta motivação na sua opção profissional:

---

<sup>467</sup> Utilizamos este “quase” porque também partilhamos e acreditamos um pouco nesta utopia, contudo percebemos que uma verdadeira transformação passa por uma complexidade bem maior, mas para muitas crianças sabemos que um bom docente pode fazer a diferença.

Porque é que tirei o curso? Porque poderia ter escolhido outro, não é? Mas quando se tem 19 ou 20 anos, o indivíduo tem grandes ambições e uma das minhas ambições era mudar o mundo, o mundo que estava mais perto de mim, aquele com que eu convivi, e eu pensava que ao dar aulas, ao ir dar aulas poderia de alguma forma ajudar a alterar algumas situações que eu achava que não estavam muito bem na minha perspectiva de revolucionário que era na altura, eu era, portanto, um indivíduo que comungava de idéias de esquerda. [...] Ainda hoje as minhas idéias são assim, mas eu não sou tão radical. Eu nasci e fiz o meu percurso até 1974, portanto, no regime de Salazar. [Mas] eu queria mudar, eu não estava contente com aquela situação, eu queria ser mais um elemento a contribuir para a mudança do país, dando o meu pequeno contributo no setor de educação, esse foi o fator que me levou a escolher a profissão (Professor José, AV-PT).

Conforme aconteceu anteriormente com o gosto pela profissão e pelas crianças, a motivação da escolha profissional para proporcionar transformações geralmente veio associada a outras motivações. No entanto, foi a que teve a maior percentagem de respostas escritas<sup>468</sup> que justificavam esta motivação na escolha profissional nos inquéritos (25% dos inquiridos do RJ-BR<sup>469</sup> e 15% dos inquiridos de AV-PT<sup>470</sup>), nestas insurgem aspectos como: a crença na educação e na profissão docente como potencializadora de mudanças sociais (às vezes como a única via ou a mais importante neste aspecto) tanto na sociedade quanto na vida das crianças,

---

<sup>468</sup> Nem todos justificaram as razões da sua escolha por escrito.

<sup>469</sup> Por exemplo: “A única maneira de mudarmos nossa realidade é através da educação (IBR117)”, “Acho que é uma profissão muito bonita e nela podemos ajudar a mudar a sociedade fazendo com que nossos alunos sejam críticos e cidadãos (IBR82)”, “Sempre acreditei que seria possível mudar os corações dos jovens, através do amor, do carinho, da solidariedade, etc. (IBR94)”, “Sempre tive vontade de ajudar crianças a melhorarem de vida pela educação (IBR107)”, “Em minha opinião o professor é um dos poucos profissionais que tem uma arma para solucionar problemas. E esta chama-se educação; pois através desta poderemos ajudar crianças a serem exemplos de vida (IBR124)”, “Não há coisa melhor de fazer o quê gosta, contribuindo com a nação (IBR126)”, “Se plantarmos uma boa semente nas crianças de hoje, amanhã os consultórios psiquiátricos, nem os presídios estarão tão ‘cheios’. Precisamos formar seres humanos mentalmente saudáveis (IBR155)”, “Por ter nascido na zona rural, desejava fazer um trabalho voltado para as crianças das áreas mais pobres (IBR184).

<sup>470</sup> “O educador tem um papel importante na sociedade, na medida que pode e deve ser um elemento dinamizador na construção ‘duma sociedade’ mais aberta e consciente (IP8)”, “Como professor do 1.º ciclo sou, desde logo, um dos primeiros agentes responsável pela formação de cidadãos activos, informados e empenhados na construção de uma melhor realidade social e cultural (IP18)”, “Era um sonho meu ser professor em virtude que gostar muito de crianças e tentar contribuir para uma sociedade justa e fraterna (IP38)”, “Gosto pela profissão e crianças e mudar a sociedade, pois são os professores que formam e criam os futuros cidadãos desta sociedade (IP55)”.

promovendo igualdade, criticidade, cidadania, solidariedade, ajuda ao próximo, honestidade, entre outros aspectos.

Conforme indica Alves (1997, p. 88), verificamos o peso da vertente altruísta na decisão de opção pelo ensino, podendo ser resumida no desejo de ser útil de contribuir para o benefício da humanidade, em trabalhar com gente e fornecer-lhes um serviço (no sentido moral) e uma fonte de estímulo (estimulante de crescimento pessoal).

Sarmiento (2000, pp. 214-216) denomina esta representação que associa o professor a um agente da transformação social de “metáfora militante”. Tal representação é mais usada nos períodos de grandes transformações sociais (em Portugal ela aparece mais na 1ª República e no início do pós-25 de Abril), mas os professores também podem assumir para si esta representação de agentes de transformação e de militantes da educação. Neste caso, o professor primário é o combatente de uma causa historicamente situada; ele não tem profissão, abraça uma causa; é o centro da esperança de redenção social; faz da educação o espaço mítico da mudança social.

Destaca-se, entretanto, que esta foi a opção profissional onde encontramos as maiores diferenças entre o RJ-BR e AV-PT (com uma percentagem 31,7% superior no RJ-BR). Por que será que houve essa grande diferença? Será que os portugueses abrandaram a crença nas potencialidades de mudança da educação?

Stoer (1982) explica que em Portugal tal concepção do professor, como agente de transformação social, foi utilizada pela esquerda de Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, mas o problema é que ela foi baseada numa noção de prática que rejeita o teorismo da “cultura acadêmica”, assim as práticas do professor voltavam-se a uma “educação centrada na criança”, sem transmitir o capital cultural “burguês”. Para o autor em vez de desafiar a estrutura social existente, a “educação centrada na criança” meramente fornece a legitimação da reprodução dessa mesma estrutura social (acreditar que a cultura ocidental é irrelevante para as classes trabalhadoras é confirmar a escola como hegemonia para o status quo), pois os professores inevitavelmente recorrem a métodos que originam formas de hierarquização e diferenciação. O autor baseia-se em Gramsci para defender que não pode haver educação sem instrução, pois esse processo impede os alunos de ter acesso ao possível processo onde a hegemonia no mundo das idéias poderia ser alcançado. A educação fornece as ferramentas para que o indivíduo se

torne criticamente ciente da sociedade em que vive, o que é essencial para obter a mudança social (que não é simplesmente a negação de tudo que se passava antes, mas pode articular o que é de bom do anterior).

Talvez a consciência das limitações da crença na potencialidade de transformação da escola tenha levado a uma incredulidade da mesma por parte dos professores. Como explica Nóvoa (1988, pp. 6-12) o início do século XX era um tempo de muitas certezas e uma crença quase ilimitada nas potencialidades da escola, um tempo de crenças algo ingênuas, algo simplistas, sobre o papel da escola e dos professores. Neste período, os professores sentiam-se bem com eles próprios e eram capazes de minimizar algumas das insuficiências do seu estatuto econômico e profissional, provavelmente porque estavam seguros da alta missão social que lhes era confiada (onde a escola detinha o conhecimento). Entretanto, na sociedade atual o autor demarca que estas idéias não têm mais sentido, o que tem feito os professores refletir sobre qual seria o seu papel que papel está reservado aos professores, isto tem levado a um desnorte tão grande como as suas ambições de outrora.

Para Nóvoa (1988, pp. 14-16) os tempos são outros, assim como também são as realidades da profissão docente. A escola não pode mais ser considerada a única instituição onde se dá a educação das crianças, mas nem por isso as tarefas da vida profissional do professor são menos importantes, e menos “apaixonantes”, do que antes. A função principal do professor nas sociedades contemporâneas não é a transmissão e a difusão do saber, mas antes a preparação das crianças para uma apropriação crítica deste saber. Desta forma, e de acordo com Nóvoa, “os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar *alguma coisa*. E esta *alguma coisa* poderá ser um dia ‘*coisa importante*’”.

Assim, a reflexão sobre o novo papel do professor e a sua sensação de perda de estatuto, que Nóvoa apresentou, pode ter abalado a crença na promoção da mudança pela educação do professor em Portugal; contudo, 20% dos inquiridos ainda justificaram que a sua escolha profissional foi motivada pela transformação da sociedade, este ainda é um número grande de professores.

Enfim, será que mudar a sociedade pela educação é possível ou é somente uma utopia? Neste sentido, concordamos com Freire (1997, pp. 35-36) quando diz que:

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.

Acreditar que “somente” com a educação mudaremos a sociedade é uma ilusão, mas como a transformação social não se dá sem a educação, a educação pode sim promover uma mudança (com o auxílio de outros fatores). Mas isto não é fácil, Freire também nos descreve que não basta querer mudar o mundo, é preciso aprender a saber querer, a lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não dá é para nada fazer diante dos terríveis descompassos que nos marcam: “tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante” (1997, p. 47), o que inclui a prática docente<sup>471</sup>, mas não se limita a ela.

Para Freire (1997, p. 54) é necessário desmascarar a ideologia do discurso neo-liberal/“modernizante” que tenta convencer-nos de que a vida é assim, que os mais capazes organizam o mundo e os menos, sobrevivem. E que essa “conversa” de sonho, utopia, mudança radical, só atrapalha a vida dos que realmente produzem, se deixarmos trabalhar em paz (sem transtorná-los com os nossos discursos sonhadores), um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída. Por isso, os professores não são puros especialistas da docência, precisam ser militantes políticos, porque a tarefa docente implica seriedade e competência no ensino dos conteúdos, mas sobretudo exige o compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

## **2.4 A interiorização de modelos: familiares, de amigos e de professores**

Como Pardal e Martins (2006) concluem as escolhas profissionais dos alunos são marcadas pelas representações mais típicas do seu grupo, por isso as pessoas

---

<sup>471</sup> A educação não faz muito antes que a sociedade seja radicalmente transformada na sua infra-estrutura (nas suas condições materiais), mas pode fazer a propaganda ideológica para a mobilização e a organização das massas populares. “Nada disso é fácil mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira (Freire, 1997, p. 61)”.



próximas interferem e influenciam nas opções de cada um. Percebemos nos inquiridos que a escolha é fortemente influenciada por seus entes próximos: um exemplo de professor/a, a família (ou o exemplo da família), ou um amigo/a<sup>472</sup>.

Nas entrevistas e inquiridos percebemos que o fato de ter tido um bom professor marca os inquiridos/entrevistados e exerce grande influência para a escolha da profissão docente, conforme nos mostra Goodson (1995, p. 72):

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. [...] tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso.

Somente um dos nossos entrevistados não narrou ter influência de um professor na sua escolha<sup>473</sup>. Professores que, como Goodson descreve, deixam inclusive as suas marcas nas escolhas de atuação pedagógica, como exemplos a serem seguidos.

Alegria, brincadeira, seriedade, doçura, mansidão, dedicação, diferença, amizade, incentivo: características veneradas nos seus professores prediletos que passam a ser características desejadas para si. Incentivos e modelos que influenciam na escolha profissional e também na atuação profissional. Como Kenski (1997, p. 94) descreve o aluno tem os mais variados estilos de “professores” durante toda a história de vida escolar, muitos foram esquecidos, mas outros foram “definidores, nortearam caminhos e escolhas pessoais e profissionais, tornaram-se modelos, mitos, lendas”. Como alguns inquiridos demarcam estes professores “mitos” (de ambos os sexos, algumas vezes inseridos na própria família<sup>474</sup>) podem ser a principal motivação para a opção pela docência:

---

<sup>472</sup> Ao verificar os inquiridos que marcaram alguma destas opções encontramos 31,6% dos portugueses e 38,3% dos brasileiros.

<sup>473</sup> O Professor André (RJ-BR) e o Professor Roberto (RJ-BR) tiveram professoras que eles adoravam e que serviram de modelos profissionais para eles. Paulo (AV-PT) teve um professor que o fez passar a gostar da escola e da música e, conseqüentemente, o fez decidir ser professor. O Professor Joaquim (AV-PT) teve um professor primário do sexo masculino que ele acredita que o tenha influenciado e o fez, desde a infância, pensar em ser professor. José (AV-PT) foi totalmente influenciado a ser docente por causa dos seus professores que diziam que ele tinha jeito para a profissão.

<sup>474</sup> “Por ter durante a infância e adolescência com a minha mãe e também por alguns professores que percebendo o meu jeito me estimularam (IBR90)”, “Lembro-me até hoje da dedicação da minha Professora “Dorinha” da 3.ª série. Sua forma de ensinar e o prazer que ensinava eram fascinantes

“Escolhi ser professor, porque tive uma grande incentivadora, D. Neide, minha professora de Língua Portuguesa da 8ª série. Foi ela quem inicialmente me despertou o interesse e vocação para esta profissão (IBR110)”, “Tive duas professoras que marcaram a minha vida são duas pessoas super humanas e carismáticas, sempre procuraram explicar as atividades com maior clareza e se preocupavam muito em valorizar o ser como um todo, isso ajudou-me a ter interesse por essa profissão (IBR158)”, “Porque também fui aluno de um professor no 1.º ciclo que me motivou. Vi no meu professor primário um segundo pai, porque o meu verdadeiro pai estava longe (no estrangeiro). (IPT56)”.

Jesus (2002, p. 84; 444), baseado em estudos feitos nos EUA, mostra que os professores considerados “exemplares”<sup>475</sup> foram influenciados pela elevada motivação percebida em professores que tiveram papel significativo na sua educação (“professores-modelo”) esta identificação influenciou-os na escolha da profissão e continua a influenciá-los no desempenho profissional, procurando transferir para os alunos entusiasmo e o gosto pela docência. Assim, ele considera que o exemplo fornecido por antigos professores motivados é um dos fatores relevante para desenvolver o projeto de seguir a profissão docente e exercê-la de forma empenhada e com entusiasmo (por isso a motivação dos atuais professores é fundamental, tanto para motivar os seus alunos para estudar, como para que estes últimos se identifiquem e admirem o seu entusiasmo, desenvolvendo o projeto de seguir o ofício docente).

Estes modelos de professores, como demarcam Catani, Bueno e Sousa (2000, pp. 59-60), influenciam também a concepção do que é ser um bom ou mau professor, pois estas representações são calcadas principalmente nas suas próprias experiências como alunos. Esta experiência pode ser imbuída de frustrações e, também, de sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho que

---

(IBR97)”, “Existem vários professores na família (IBR87)”, “Porque minha mãe, também professora, faz muito empenho para ajudar-me nas tarefas próprias do magistério, e que são realizadas fora do ambiente escolar (IBR91), “Os meus pais são ambos professores e também tenho uma tia professora (IPT20)”, “Além de ter 8 professores na família, que me influenciaram significativamente, também sempre me fascinou a “arte” de ensinar, de transmitir, comunicar e educar (IPT24)”.

<sup>475</sup> Jesus (2002) conta que todos tinham sido alunos com elevados resultados escolares, têm satisfação em contribuir para o desenvolvimento dos alunos e alguns já rejeitaram oportunidades profissionais melhor remuneradas. Mas reclamam para um maior empenhamento um salário adequado, licenças sabáticas para “recarregar baterias”, ou seja, “os fatores intrínsecos são essenciais para estes professores, quer na escolha da profissão docente, quer para a sua continuação nesta carreira e para o seu empenhamento profissional.”

influenciam a percepção das modificações operadas em si mesmos, de formas contraditórias, ou marcando um jeito muito especial de ser professor.

Quanto à questão de gênero que pode brotar desta admiração dos “professores modelos”, Galbraith (1992) conclui na sua investigação nos EUA que 16% dos professores primários tiveram a escolha da carreira influenciada por um modelo masculino na educação precoce, encontramos somente 2 professores (um inquirido e um entrevistados), ambos em AV-PT, que marcaram a importância deste referencial masculino. Podemos considerar, como Fávero e Salgado (2006, p. 4) assinalam, que há uma articulação entre as representações das áreas de conhecimento e as representações de gênero, o que trás uma séria implicação para a questão das escolhas profissionais de homens e mulheres. Assim, ver homens na docência primária pode influenciar outros homens a escolherem tal profissão.

Apesar dos professores serem os mais citados como indivíduos influenciadores para a opção profissional, eles não são os únicos. Outras pessoas também exercem grande motivação, como demarca Esteve (1992) uma característica típica da opção profissional pela docência é a de ela ser bastante influenciada pelo contexto familiar, Assim, os professores também destacaram a influencia de: alguém na família que queria ter sido professor<sup>476</sup>, ter o incentivo da família<sup>477</sup> ou dos amigos<sup>478</sup>.

Williams (1995) descreve que na sua investigação muitos homens em ocupações tradicionalmente femininas encontram a carreira através de um amigo ou parente, que lhe dão a idéia (como nosso entrevistado o Professor Joaquim), mas as preocupações com tempo e dinheiro são decisivas para entrar nesses campos.

---

<sup>476</sup> Como relata o Professor Vinícius (RJ-BR) “A minha mãe é dona de casa. Eu não sei se isso é muito genético, eu tava até pensando nisso quando eu tava vindo pra cá pra conversar contigo, porque a minha mãe conta que quando eu era menor ela sempre fez muita coisinha para dar para as colegas, [...] diz a minha mãe que sempre quis ser professora, então eu não sei”.

<sup>477</sup> O Professor Paulo (AV-PT) narra esta influência do seu pai, que era músico amador e que incentiva muito os filhos a estudar, pois não teve oportunidade, mas ensinava aos filhos, quando tinham dúvidas. Seu irmão também tornou-se professor, o que pode ter aumentado o seu interesse pela área.

Algumas respostas dos inquiridos também descrevem esta influência, como: “Sou professor por incentivo da minha mãe, porém gosto do que faço (IBR140)”, “Pensava fazer formação geral, porém sem maior perspectiva; influenciada pela irmã optei por Formação Professores. Ao terminar o curso já saía com uma profissão. Mas gosto de lecionar (IBR160)”, “Eu gosto muito de criança e minha mãe achava que eu seria um bom professor por gostar de estudar (IBR164)”.

<sup>478</sup> “Uma amiga me convidou a fazer magistério e eu achava que não era para mim, após muita insistência, comecei e vi que era bom e ali descobri a minha vocação profissional onde eu podia ajudar meu próximo a lutar por uma sociedade mais justa, tornando assim cidadãos críticos (IBR181), “Para estar na vida de aluno, sempre ajudando os meus colegas de turma em suas dificuldades, principalmente de matemática e mais tarde para acompanhar uma garota no normal hoje minha esposa (IBR89).

Enfim, como Moita (1995, p. 138) expõe diversos espaços de vida (como o espaço familiar e social) “podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional”. Ou seja, os grupos a que os indivíduos pertencem podem interferir e serem cruciais, por exemplo, para uma escolha profissional, mas não são únicos nem determinantes, como percebemos nos inquéritos e entrevistas vários fatores interferem.

## **2.5 Opções minoritárias para a escolha profissional**

Ainda que de forma minoritária, ou pouco assumida, também foram demarcadas outras opções de escolha pela docência (3,3% dos inquiridos de AV-PT e 5,4% do RJ-BR marcaram outras razões para a sua escolha profissional). Dentro destas opções não tão frequentes aparece a motivação pela liberdade de gerir o seu trabalho, o fato de ter tido uma experiência anterior como professor que o motivou, bem como o desejo de exercer autoridade (1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT).

Tais opções, apesar de serem minoritárias, como refere Esteve (1992, p. 137), não deixam de ser igualmente interessantes as motivações menos preferidas. A “liberdade” aparece como principal motivação da escolha pela docência somente em um inquérito: “Gosto da profissão pela liberdade que me dá, de ser eu próprio a gerir o percurso delineado/programado (IPT4)”.

Esteve (1992) mostra que tal opção é mais escolhida quando surge como item de escolha múltipla e muito menos quando surge como pergunta aberta, isso acontece porque a tendência é de responder aos inquéritos escolhendo as respostas mais próximas do estereótipo do professor ideal. A liberdade e autonomia na docência é defendida por vários autores, mas sabemos que na educação (apesar de muitas conquistas) ela é limitada<sup>479</sup>.

Cabe destacar, de acordo com Nóvoa (1989, pp. 454-455), que na docência a “autonomia constrói-se pela acção colectiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção”, ou seja, a autonomia dos professores não significa que “cada um faz o que lhe apetece”, pelo contrário, a

---

<sup>479</sup> E, conforme demonstra António Neto Mendes (1999, p. 125), é preciso levar em conta a complexidade das relações sociais no seio dos profissionais do ensino para que não se corra o risco de conclusões precipitadas ou de análises mistificadores sobre a autonomia docente.

autonomia produtiva não deve ser individual, ela exige a criação de uma solidariedade profissional. O sentido da autonomia parece conter tensões e ambigüidades, mas também é uma forma de poder, conforme explicam Fonseca e Araújo (2007), presente na libertação da opressão.

Alguns professores citaram como principal motivação para a sua escolha o fato de ter exercido alguma atividade docente anterior<sup>480</sup> – não só na instituição escolar, também no exército ou com aulas particulares de explicação. O nosso entrevistado Professor Paulo exerceu a docência em educação musical, gostou de lecionar e acabou o curso de professor de 1.º CEB para adquirir mais conhecimentos e dar aula também nestes anos. Alguns inquiridos também mostraram que o exercício desta atividade fez adquirirem gosto e optar pela profissão docente (6,6% de AV-PT<sup>481</sup> e 2% do RJ-BR<sup>482</sup>). Para estes homens que tinham dúvidas sobre a docência ou que nem sequer pensavam em tal atividade (uma área que não era tão divulgada para homens, como o Professor Vinícius nos apontou), muitas vezes a escolha foi tardia e a prática foi o estopim para esta descoberta/afirmação (o que também é destacado por Carvalho, 1998, p. 7; Catani, Bueno, & Sousa, 2000, p. 54)<sup>483</sup>.

A opção pela docência para exercer a autoridade nos inquéritos foi marcada somente por dois professores do RJ-BR<sup>484</sup>, mas nas suas justificativas não deixaram muito claro este gosto. Será que eles não desejam assumir esta preferência? Pode ser

---

<sup>480</sup> Não foram muitos, como Williams (1995) demarca na sua investigação onde a maioria dos optou por ter tido prévias experiências de trabalho. Porém, não colocamos esta opção nas opções descritas, por isso ela só apareceu na alternativa “outras” marcada pelos inquiridos ou nas suas justificativas. Assim, não sabemos se poderia haver mais professores a marcá-la se tivéssemos colocado esta opção.

<sup>481</sup> “Já era professor não profissionalizado e para adquirir maior estabilidade decidi tirar o curso do Magistério Primário (IPT26)”, “Quando do serviço militar ter tido uma experiência de ensino em Angola, e quando regressei, inscrevi-me e entrei no Magistério Primário de Aveiro (IPT42)”, “Sempre gostei muito de crianças, quando era mais novo, dei catequese na minha paróquia que me /mantive/ a mim o gosto pelo ensino (IPT49)”, “A seguir à revolução de Abril/74 todos os estudantes que tinham acabado o secundário tiveram de cumprir um ano de ‘serviço cívico’. No meu caso, durante esse ano, trabalhei com crianças, o que me permitiu reflectir sobre o percurso a seguir e, por outro lado, deu-me a percepção que gostaria de trabalhar nessa área (IPT60).”

<sup>482</sup> “Comecei dando aulas particulares desde os 12 anos de idade e me apaixonei pela profissão (IBR115)”, “Sempre acompanhei o trabalho de uma amiga que não era professora formada, mas atuava em casa (explicadora). Desde os 10 anos de idade já participava com um pequeno grupo de alunos, que me procuravam para ensinar as tarefas de casa (IBR122)”, “Ter sido professor voluntário no exército (IBR149)”.

<sup>483</sup> Cruz et al.(1988, p. 1217) e Carvalho (1998, p. 7) apontam que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais (em maior percentagem do que as mulheres). Ver Gráfico 5 no capítulo VI que mostra que em AV/PT a maioria dos professores inquiridos sempre trabalhou como professor (mais de 50%), embora exista grande proporção que já tenha trabalhado fora da docência, mas no RJ/PT a maioria (mais de 70%) já exerceu alguma atividade não docente.

<sup>484</sup> 1,3% dos professores do RJ-BR e nenhum em AV-PT.

que sim, mas acreditamos que, por mais que esta seja uma característica socialmente atribuída ao homem, ela não é tão importante para a escolha profissional.

### **3 Fatores extrínsecos que fazem da docência a melhor opção**

As motivações de escolha profissional associadas com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades<sup>485</sup>, quando contabilizamos pelo menos uma destas opções elas também aparecem como importantes (fato referido por 28,3% dos portugueses e 35,5% dos brasileiros). Além disso, quatro dos nossos entrevistados demonstraram estes aspectos nas suas narrativas.

O Professor Vinícius (RJ-BR) gostava da profissão, mas escolheu fazer o curso normal sem saber que este formava professores<sup>486</sup>. Para Paulo (AV-PT) a sua escolha também associou o acaso e a melhor opção para ele no momento (apesar de gostar da profissão docente, mas ter preferência em dar aula de música), era a mais fácil de entrar na universidade e permitia que ele continuasse o curso no conservatório de música<sup>487</sup>. Joaquim (AV-PT) também associou sua escolha com a melhor opção que ele tinha no momento, o curso de magistério era mais próximo e mais acessível financeiramente, pensava em fazer engenharia física, mas como queria trabalhar e ganhar o seu dinheiro, acabou por gostar e ficar na profissão. José (AV-PT) queria ser professor, mas também foi motivado pela inserção rápida no mercado de trabalho e pelas possibilidades financeiras que a sua família tinha na época<sup>488</sup>.

Desta forma, os entrevistados mostram que a viabilidade financeira também conta (percebemos maior ênfase a estas motivações nas narrativas de Paulo e Joaquim), bem como as oportunidades que são apresentadas à vida de cada um: facilidade de inserção no curso, um curso barato, próximo, fácil e rápido de conseguir emprego.

---

<sup>485</sup> O magistério como melhor escolha possível, a facilidade de inserção profissional, a falta de opção, a obtenção de aprovação/média de entrada para este curso e a facilidade de ascensão.

<sup>486</sup> Ele não sabia o que era preciso para ser professor.

<sup>487</sup> Em primeiro lugar ele tinha escolhido música, depois alterou para professores do 1.º ciclo porque ele queria ficar em Aveiro e havia uma percentagem de vagas deste curso que eram destinadas às pessoas que estudaram em Aveiro. Passou para a sua segunda opção que era educadores de infância e um ano depois pediu transferência para professor de 1.º ciclo. Além disso, estava no conservatório de música e não se permitia frequentar duas escolas de música oficiais ao mesmo tempo. Então acredita que foi parar no 1.º ciclo um pouco por acaso, mas ele queria ser professor, só não sabia de quê.

<sup>488</sup> Ele explica que quem escolhia a profissão docente eram os filhos famílias com menos recursos, os que tinham maiores recursos já podiam pagar cursos universitários aos filhos. Por isso ele escolheu porque gostava da profissão, mas também consciente de que os pais não poderiam o sustentar em uma universidade, o magistério era mais barato, perto (não teria que pagar quarto), conseguia formar mais cedo e, na época havia uma facilidade de inserção profissional.

Como expõe Williams (1995) os campos tradicionalmente femininos para os homens são baratos e são alternativas de carreira mais confiáveis que os campos masculinos, assim, uma análise de custo e benefício convence que são razoáveis substitutos. Abreu (2002, p. 6) também conclui que o pequeno aumento do índice de homens que ingressaram na Escola Normal no final da última década e o aumento da procura pelos concursos públicos para professores primários, está mais relacionado ao desemprego crescente no país do que ao desejo de ensinar para crianças.

Pincinato e Bueno (2008) apontam no seu estudo que praticamente todos os seus entrevistados, ao completarem os seus estudos ginasiais, tinham como única opção possível ser professor, pois precisavam ajudar nas despesas da casa ou assumir a partir daquele momento as próprias contas.

Todavia lembramos que os professores da nossa investigação geralmente associaram estas questões de emprego, rentabilidade e viabilidade financeira a um gosto pela profissão, ou seja, esta escolha não foi somente guiada por questões econômicas e sociais (pois senão eles poderiam ter feito outros cursos técnicos, por exemplo).

Nos inquéritos as vicissitudes da vida, e as questões econômicas e sociais que se apresentam aos professores, aparecem também como importantes nas justificativas dos professores. No RJ-BR, a escolha pelo curso de formação de professores também aparece como:

- a mais acessível, a melhor ou única disponível (principalmente fora dos grandes centros urbanos)<sup>489</sup>;
- a que permitia maior, melhor, mais fácil empregabilidade<sup>490</sup> (ainda maior fora dos grandes centros urbanos) do que outras possibilidades, principalmente

---

<sup>489</sup> Como percebemos nas respostas: “Foi o caminho que se abriu mais rápido e mais seguro (IBR105)”, “Decidi fazer o curso de Magistério porque não queria estudar à noite, pois a fama dos cursos noturnos era ruim. Houve estímulo por parte da direção da escola para que quem estava terminando a 8ª série fizesse o Magistério (IBR136)”, “Dentre as opções de cursos que havia o curso Formação de Professores foi o que mais tinha a ver (afinidade) comigo (IBR154)”, “Passei a gostar da profissão quando tive que optar pela melhor entre as existentes (IBR66)”, “Onde morava a escola pública de ensino médio mais próxima, só oferecia o curso de formação de professores. Após ingressar no curso descobri que era o que eu gostava de fazer. Hoje exerço a profissão com gosto (IBR101)”, “Na época que fiz o ensino médio, era a única opção em minha cidade (IBR114)”.

<sup>490</sup> “Tendo em vista que a cidade oferece poucas oportunidades de emprego ingressar no magistério é uma das opções mais fáceis (IBR163)”, “Um professor raramente não encontra mercado de trabalho para ele. Sempre gostei de ensinar e de crianças, por isso escolhi esta profissão dentre outras (IBR83)”, “Eu escolhi a profissão, pois era mais fácil para a inserção profissional, porque a carga horária de trabalho foi um atrativo, sempre gostei de ensinar as pessoas que precisavam de ajuda em relação a escola (IBR85)”, “No interior a disponibilidade de concursos para esta área de atuação é maior (IBR192)”.

quando comparada com a rentabilidade<sup>491</sup> e carga horária de trabalho (que também permite o exercício de outras atividades<sup>492</sup>, pois a carga horária de trabalho mais comum dos professores no Brasil é entre 4 e 5h diárias);

- e até o fato do curso possibilitar estabilidade (o Professor Vinícius também destaca esta vantagem na sua narrativa) e ascensão profissional<sup>493</sup>;
- por isso a falta de opção ou melhor opção disponível é destacada<sup>494</sup>.

Por vezes as respostas dadas citam mais de um destes fatores, a facilidade de conseguir emprego, de conseguir fazer um curso profissionalizante ou uma graduação, de conseguir estabilidade e a segurança que a situação de funcionário público concede (o que também é destacado por Esteve, 1992), a falta de recursos para fazer outro curso, a maior afinidade por este curso do que por outros disponíveis (sendo uma das opções que já gostava ou apesar de não ser o mais desejado), o gosto adquirido pela área, o gosto por crianças, entre outras.

Em AV-PT nenhum professor cita nas suas respostas a questão da estabilidade profissional, provavelmente porque esta não seja uma motivação inicial para os professores escolherem esta profissão, pois esta estabilidade em Portugal só é conseguida quando se torna “professor efectivo”, ou seja, às vezes isso demora e o professor não tem nem garantia de emprego nem de local de trabalho<sup>495</sup>. Também nenhum professor cita uma motivação por causa de uma “facilidade de ascensão profissional”, e somente 1 professor cita na sua resposta, entre outros motivos, a rentabilidade com incentivo para esta escolha profissional.

Apesar de 8,3% dos inquiridos marcarem que uma das razões da sua escolha profissional foi a facilidade de inserção profissional, nenhum deles justifica nas suas respostas esta opção, somente o Professor José cita que havia antigamente esta

---

<sup>491</sup> Como Galbraith (1992, p. 246) demonstra, o destacado problema do baixo status e baixo pagamento tradicionalmente associado com “trabalhos de mulher” não tem sido limitador para o homem violar as fronteiras de gênero na busca profissional, pois os homens envolvidos em ocupações de gênero atípicas sugerem que fatores como status e dinheiro podem ser parte na sua escolha profissional e satisfação.

<sup>492</sup> “No interior a disponibilidade de concursos para esta área de atuação é maior, outrossim, existe a possibilidade de trabalhar em outra profissão no período diferente do trabalhado (IBR192)”.

<sup>493</sup> Como presente nas respostas: “Através do concurso público ao Magistério, possibilitou-me estabilidade funcional, além de acessar aos vastos conhecimentos que impulsionam às futuras promoções profissionais (IBR72)”, “Eu me inseri no magistério por ter algumas afinidades e por facilitar a minha entrada no serviço público (IBR121)”.

<sup>494</sup> “Gostaria de especializar-me em outras áreas (IBR141)”, “No começo foi por falta de opção, não achava que seria bom professor; mas depois que me tornei um, gostei e hoje não me vejo fazendo outra coisa (IBR169)”, “Sem justificativa (falta de opção) (IBR180)”

<sup>495</sup> Teodoro (2006, p. 62) salienta a necessidade de salientar novos processos de recrutamento de professores, de forma a garantir uma maior estabilidade ao corpo docente.



facilidade em Portugal (hoje já não existiria mais) e que isto também lhe motivava, esta foi uma das alternativas que tiveram maior diferença entre RJ-BR e AV-PT nas opções destacadas nos inquéritos (maior cerca de 9% no RJ-BR), o que nos leva a perceber que os professores portugueses não consideram tão fácil a inserção profissional, como também descrevem Pardal e Martins (2006, p. 14) sobre a escolha pela docência:

[...] nos últimos anos, a profissão docente [...] tem sido objecto de forte e generalizada crítica, bem ou mal fundamentada, pelos média e pelo poder político; acrescente-se em paralelo que os alunos de cursos de formação de professores não têm neste momento expectativa alguma de integração na actividade docente após a conclusão do curso. Não obstante estes aspectos que interferem negativamente na apreciação social que é feita (tanto pelos alunos que os frequentam como pelas pessoas em geral) destes cursos, eles continuam a ser procurados (em valores bastante elevados) e frequentados pelos jovens, quer porque não foi possível entrar em outros cursos (como parece ter sido o caso de psicologia), quer porque se trata de cursos de natureza universitária e que farão parte do imaginário cultural e social dos sujeitos provenientes de determinados grupos sociais tendo propiciado mesmo níveis consideráveis de mobilidade social no passado.

Assim, apesar da dificuldade de inserção profissional e da ampla crítica na sociedade a esta profissão, os alunos continuam a procurar os cursos de formação de professores. Os autores demarcam que no seu estudo (feito em Portugal) muitos dos alunos que optaram pela docência preferiam ser psicólogos (além de outros cursos), mas dada a dificuldade de entrar em outros cursos optam pela docência, além disso as representações sociais que têm do curso universitário os leva a optar por este curso. Concluem, então, que as escolhas académicas feitas pelos alunos “resultam, em grande parte, se não totalmente, mais de constrangimentos exteriores ao sujeito do que de uma opção deliberada comandada pelo gosto pessoal, por uma vontade genuína ou mesmo pela vontade que os outros grupos (políticos e económicos) pretendem incutir”, tudo indica que “as escolhas académicas dos alunos são de facto marcadas pelas condições objectivas por eles vivenciadas e pelas suas próprias aspirações, num processo moldado pelas representações mais típicas do seu grupo” (Pardal & Martins, 2006, p. 16).

Encontramos dados parecidos na maioria das respostas dos inquiridos que justificam a escolha pela melhor opção dentre as existentes, pela falta de opção e por ser o curso para o qual obteve média de entrada, estas justificativas relacionam-se com:

- a falta de condições para pagar o curso<sup>496</sup> e/ou melhor rentabilidade;
- a falta de outros cursos próximos<sup>497</sup>;
- a única/melhor possibilidade de continuar os estudos<sup>498</sup>;
- alguns indicam também que não foi a opção que queriam<sup>499</sup>.

Estas justificativas parecem concordar com o que diz Alves (1997, p. 87) que antes o ensino proporcionava prestígio e autoridade, sobretudo nas regiões rurais e pequenas povoações, agora já não é o caso. Muitos professores, ao não conseguir um outro destino universitário, resignam-se a ser professor (como descreve Sarmiento, 2002, que afirma que esta seleção, em muitos casos, foi feita em detrimento de outras opções possíveis), numa redução de ambições, a profissão docente acaba por se converter numa profissão de refúgio. Ele cita que a Comissão de Coordenação da Região Norte de Portugal em 1986 afirma que muitos professores escolheram esta profissão mais levados pela necessidade do que por gosto ou vocação e muitos trocariam o ensino por outra ocupação de bom grado se esta aparecesse.

Serra (2004) também explica que as ESEs (que visavam combater as clivagens na formação de professores e no seu estatuto, além de dar formação integrada, especialização homogênea e em uma mesma instituição) foram criticadas por alguns

---

<sup>496</sup> “Razões económicas não permitiram qualquer outra alternativa (IPT16)”, “Escolhi ser professor por sentir vocação. A verdade é que sinto e sentia vocação, passe a modéstia, para muitas e variadas profissões. Julgo que seria feliz e me sentiria realizado em muitas outras. Contudo, o apelo desta profissão, embora talvez mais rentável financeiramente falou mais alto (IPT57)”.

<sup>497</sup> “Na área de humanísticas não me restavam grandes opções e/ou alternativas para cursar o que gostasse, sem ter que sair de casa dos pais (IPT31)”, “Com a morte do pai em 1968 e como havia uma escola (colégio interno) na cidade onde nasci, fui obrigado a tirar o curso de professor designado ‘professor e porto escolar’ (IPT3)”.

<sup>498</sup> “Na altura havia 1 ano de ‘serviço cívico’ que antecedeu o 12º ano. Como eu não queria ficar parado optei por este curso, que na altura não exigia o cumprimento de ‘serviço cívico’ (IPT11)”, “Na altura, era o único curso que permitia prosseguir, sem interrupção, os estudos e, para não haver quebra no ritmo de aprendizagem, segui esta via (IPT36)”, “Nenhuma em especial, sinceramente foi pelo conjunto dos factores que no momento em que tive de optar resolvi optar pela via de ensino (IPT32)”.

<sup>499</sup> “O sistema educativo português sofreu após o 25 de Abril Mudanças sistemáticas que apanharam no meio de reformas consecutivas toda uma geração, assim grande número de nós acabou por entrar e frequentar os cursos que conseguia e nunca os que queria... (IPT30)”, “Foi a opção naquele momento. Desejava ser professor de educação física mas como não conseguí fazer matemática, esse sonho ficou pelo caminho. Ser professor do ensino primário foi a segunda opção (IPT46)”, “Antes de entrar no curso de professor era mal pago e não tinha grandes esperanças de valorização e promoção no trabalho que realizava. Assim mediante a média que tinha, escolhi a melhor opção, não a minha 1ª preferência profissional (IPT43)”.

autores que demarcam que esses cursos seriam procurados por alunos que terminam os liceus e queriam uma formação profissionalizante menos dispendiosa do que a universitária (mesmo que com uma carreira pouco sedutora), pois exigiria deslocação só dentro do seu distrito. Como vimos acima, isto pode realmente ter motivado alguns dos professores inquiridos e entrevistados a terem optado pela docência como a profissão acessível, mesmo quando esta não era a área desejada.

Mas também podemos fazer uma análise das questões de gênero que podem influenciar o homem a escolher esta profissão “por acaso”. Carvalho (1998, p. 10) analisa que alguns professores pareciam procurar “se distanciar e se diferenciar de suas colegas mulheres, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças e colocando-se no interior da profissão de maneira distinta, mais independente e menos sentimental”. Talvez isso acontecesse em um esforço para reafirmar a sua própria masculinidade, nos termos da masculinidade hegemônica, conforme a estratégia descrita por Williams (1995) de dissociar-se do seu trabalho, afirmando uma escolha quase casual pelo magistério, apresentado como uma opção entre outras, resultado de forças alheias à vontade.

Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 61) ainda afirmam que “os homens narram um processo mais tardio, mais tortuoso e freqüentemente, envergonhado. Ou, possivelmente, mais realista, pois sofrem menos pressões no sentido de idealizar suas escolhas e podem apresentar com igual ênfase as dimensões práticas de suas decisões”. Apesar das narrativas colhidas pelas autoras mostrarem a necessidade de mudar de moradia, começar a trabalhar cedo, de mudar para a cidade, o desejo de poder freqüentar uma “escola paga” também histórias, elas também mostram um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida (um certo estatuto social), vencer na cidade grande, objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações, além do gosto de ser chamado de “tio” pela possibilidade de transmitir o conhecimento e do prazer de estar aprendendo com as mulheres.

Com tudo isto, percebemos que as condições econômico-sociais são importante para os indivíduos (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e não podemos negar que estes fatores interferem nas escolhas de cada um. No entanto, na nossa pesquisa estes não foram apontados majoritariamente como motivo para a escolha docente.

Ressalte-se aqui a afirmação de Paulo Freire (1997, p. 32) quando ele diz que a “boniteza e importância da prática educativa” que ele tanto refere não permite que ela seja:

uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. [...] Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar.

A importância da docência, assim como dos outros trabalhos, significa que é preciso gostar do que se faz para que se possa lutar por melhores condições, por melhor formação, por melhor atuação. Por isso, é importante que existam opções (que estas não falem), para que se escolha determinada atividade porque se deseja e não porque esta é a “menos pior”.

#### **4 Considerações sobre a escolha profissional dos professores**

Como menciona Jesus (2002, pp. 62-63; 74-77), as motivações mudam: até os anos de 1970 a disponibilidade permitida pelo trabalho docente era motivo de escolha da profissão, atualmente já não são<sup>500</sup>, ao contrário: “são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão,

---

<sup>500</sup> Como o autor cita: “o horário, as férias e o tempo disponível para exercer outra atividade em simultâneo, parecem ter muito menos importância” (Jesus, 2002, p. 62).

nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos”. Vários autores referem que a maioria dos professores escolhe esta profissão porque esperam obter satisfação a partir dos fatores intrínsecos do trabalho; assim, a maior parte das medidas que são identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à atividade docente. Mas a ênfase nos incentivos intrínsecos não significa que os extrínsecos não contribuam para o empenhamento dos professores, não se pode analisar estes incentivos de forma descontextualizada ou despersonalizada,

Também identificamos na nossa investigação uma preponderância dos fatores intrínsecos como motivadores da escolha da docência primária pelos homens, pois percebemos que apesar dos homens também optarem pela docência por falta de oportunidade ou por ser a melhor opção (em AV-PT 35% dos professores optam por estas questões e 51% do RJ-BR), a grande maioria (78,3% dos portugueses e 80,5% dos brasileiros) escolhe por gosto ou integram uma vontade de ser professor a estas questões económico-sociais-familiares.

Como aponta Teresa Sarmento (2002, p. 11), com relação à educação de infância, “as razões apontadas pelos educadores são do mesmo teor das razões apresentadas pelas educadoras, ou seja, o gosto em trabalhar com crianças”, podemos perceber que não existem grandes diferenças de gênero na escolha profissional dos homens e mulheres pelo magistério (apesar destas diferenças existirem em outros aspectos, assim como, provavelmente afetarem a maior “não-escolha” dos homens pelo magistério).

Isso afirma uma das observações de Carvalho (1998), sobre alguns professores que escolhiam a profissão por vocação e gosto por crianças, e contraria a explicação de Abreu (2002), de que a escolha dos homens está mais associada com a falta de emprego em outras áreas, e a consideração de Catani, Bueno e Sousa (2000, pp. 54-55) de que os homens que se dirigem ao magistério passam por um processo distinto do das mulheres, que seriam mais orientadas por uma lógica de “destinação”, ao contrário os homens teriam sua escolha revelada mais tardiamente, mais associada com a relação com o conhecimento estabelecido no âmbito universitário “e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino”.

Ao correlacionar com a investigação de algumas autoras sobre a escolha das mulheres pelo magistério percebemos similitudes e diferenças. As histórias de vida das

antigas professoras apresentadas por Araújo (2000, pp. 295-297) mostram que as oportunidades de trabalho fora do espaço doméstico em Portugal eram escassas, o que muito pesou na sua “escolha” de ensinar na escola primária. Além disso, esta era uma das poucas possibilidades para jovens mulheres terem uma vida autônoma no mundo de trabalho “não-manual” e certos contextos sociais traçavam o “destino” de vir a ser uma professora primária. A autora não encontrou entre as pessoas entrevistadas uma noção de que, como mulheres, tinham uma “vocação” especial para ensinar crianças pequenas, ao contrário demarcam a sensação de serem pioneiras na educação, mais autônomas do que outras mulheres na época, por isso sublinham a singularidade das suas vidas.

Na investigação da autora, as entrevistadas apontam várias motivações para que elas ou outras colegas e irmãs tenham optado pelo magistério, como a escassez de oportunidade de trabalho para as raparigas, a rápida inserção profissional (que permitia liberdade e casamento mais rápido), uma inclinação para os estudos e para a leitura, a familiaridade com a vida escolar (família trabalhava na área) e somente algumas escolhiam por vocação ou por gostar de crianças.

Benavente (1990, p. 190) também conclui na sua investigação, sobre docentes em Portugal depois do 25 de Abril, que a profissão de professor do ensino primário é escolhida mais por razões familiares, econômicas ou sociais do que por “vocação” (esta em geral é em função das possibilidades reais, como um “sonho”). Dos seus 30 entrevistados (28 são mulheres), 8 escolheram por vocação e 22 pessoas vieram para a profissão por outras razões, os dois únicos homens prosseguem formação universitária e visam deixar a profissão atual. Além disso, 14 explicitam nas suas falas (às vezes com amargura) que tinham outros projetos.

Almeida (1998, p. 21; 169; 194) afirma na sua investigação sobre professoras no Brasil (em São Paulo) que “as escolhas profissionais são na maioria das vezes aleatórias, quando não determinadas por outros fatores que não os de ordem profissional, uma visão negativa do curso e da profissão”. Descreve que os motivos para a escolha da profissão eram vários, como a busca do diploma de professora normalista, a independência financeira, mais liberdade, a possibilidade de unir trabalho com satisfação pessoal, mas tinham estivesse presente a certeza de que não havia outra ocupação para as mulheres. Desta forma, ela desmistifica a idéia de que as mulheres trabalhariam “para os alfinetes”, pois para essas professoras escolheram a profissão “nas

fímbrias da vocação e no cerne da necessidade”, aliadas à busca de uma identidade profissional feminina e dentro das possibilidades oferecidas.

Ambas autoras mostram que a falta de alternativas profissionais para as mulheres foi marcante para a escolha profissional das mulheres no passado, o que de acordo com Alves (1997, p. 81) não acontece mais, inclusive este tem sido um dos fatores para o desaparecimento da motivação para a escolha da docência que tem gerado a falta do ingresso de jovens na profissão docente. Para os homens a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. Mas um aspecto pontuado pelas autoras acima tem que ser considerado, o fato, que já analisamos acima, que a vocação pode esconder ideologias de destinação associadas com a classe social dos “escolhentes”. Mas não podemos negar que o gosto pela profissão é amplamente demarcado pelos nossos entrevistados e inquiridos, o que não contraria as associações com as necessidades e a escolha associada com a viabilidade desta frente a sua possibilidade contextual.

Portanto, não podemos deixar de destacar conforme explica Jesus (2002, p. 114; 360) que um potencial professor que escolha a docência “por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais”, ou seja, para apresentar maior motivação para a profissão docente, é importante que o potencial professor ingresse no curso superior pretendido.

Assim, concordamos com Almeida (1998, p. 208) quando ela afirma que:

Se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, por outro, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, e isso também é um ato de amor. Gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo, também configura-se como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério.

Contudo, diríamos que a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença dos “homens e das mulheres” no magistério está no gosto/amor pela profissão, na incorporação deste desejo às possibilidades da sua realização; na associação das vicissitudes da vida com a paixão pela docência; na luta apesar do descaso e do baixo estatuto; no investimento do seu “suor”, das suas “lágrimas”, mas também dos seus “sorrisos” e “encantos” nesta profissão.



## **Capítulo VIII**

### **ESTATUTO FINANCEIRO E SOCIAL DA PROFISSÃO: ENTRE A SATISFAÇÃO E A INSATISFAÇÃO DOS OUTROS SOBRE A ESCOLHA PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

*Nunca deixe que lhe digam  
Que não vale a pena  
Acreditar no sonho que se tem  
Ou que seus planos nunca vão dar certo  
Ou que você nunca vai ser alguém [...]  
Se você quiser alguém em quem confiar  
Confie em si mesmo  
Quem acredita sempre alcança*

*(Flavio Venturini & Renato Russo, Mais uma Vez)*



Começamos este capítulo com o trecho de uma música que incentiva as pessoas a lutarem pelo que querem e não se abater pelo que os outros possam lhe dizer. Sabemos obviamente, como já dissemos antes, que o indivíduo não age somente de acordo com o seu desejo, por isso destacamos que quando outros fatores o incentivam na sua opção é mais fácil segui-la, mas quando a pessoa é submetida a opiniões negativas sobre a sua opção geralmente é preciso revê-la ou confiar mais em si mesmo.

Nesse capítulo mostraremos que apesar dos aspectos individuais e intrínsecos à profissão terem sido os mais citados para a escolha profissional dos professores (conforme destacamos no capítulo anterior), os fatores sociais e extrínsecos são os mais fortes para a dúvida frente à opção profissional (como também refere Jesus, 2002). Analisaremos tais fatores sociais citados pelos professores, principalmente porque Esteve (1992, pp. 162-163) demonstra que a “falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objectivos do ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto social que se lhes atribui” tem produzido o “mal-estar docente”<sup>501</sup>. Ou seja, sem o apoio social dado pela sociedade aos professores qualquer outra medida para tentar minimizar o “mal-estar” pode ser contraproducente. Isto porque os fatores extrínsecos/sociais repercutem fortemente na satisfação e insatisfação profissional dos professores<sup>502</sup>.

A escolha profissional inspirada por um exemplo de professor/a, pela família, ou por um amigo/a<sup>503</sup> invoca as pessoas próximas que interferem e influenciam nas opções de cada um. Como referem Pedro e Peixoto (2006, p. 250) a auto-estima tem como um dos seus principais aspectos, uma natureza essencialmente social, onde o “outro torna-se um espelho informativo, aferidor, cujas opiniões e julgamentos vão estruturando e ajustando a noção própria que o sujeito tem de si”, revertendo-se em uma alta ou baixa auto-estima que repercutem na satisfação profissional.

Isto mostra que as considerações dos outros sobre a escolha profissional do homem pelo magistério também devem ser analisadas para perceber as interferências, lutas e dificuldades que os professores inquiridos passaram para optar pela sua profissão. No entanto, também existem outros aspectos sociais mais amplos que

---

<sup>501</sup> Analisaremos este conceito no próximo capítulo.

<sup>502</sup> O autor mostra que outras investigações realizadas coincidem ao referir a importância dos fatores contextuais, pois eles geram um sentimento de desajustamento e de impotência (Esteve, 1995, p. 99).

<sup>503</sup> Que foi citada no capítulo anterior.

incidem sobre as representações das pessoas próximas e, conseqüentemente, na escolha, na satisfação e na insatisfação profissional do indivíduo.

Alves (1994, p. 29) indica que a satisfação profissional docente é “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade perante a mesma”. Quando não se verificam tais sentimentos estaríamos, então, em presença da insatisfação.

Vários fatores levam a tal satisfação ou insatisfação com a docência<sup>504</sup>, Alves (1994, p. 51) refere, porém, que em várias investigações a percepção pessoal de satisfação com a docência tem sido fundamentada em motivos intrínsecos (como o gosto por ser professor, a realização pessoal e o relacionamento interpessoal) e a insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos/sociais (como um baixo estatuto social conferido à sua profissão, uma imagem ou representação social minimizante e/ou preconceituosa, a comparação com outras profissões, recompensas salariais, etc.).

Como Esteve (1992, p. 54) descreve:

Estes mecanismos de influência da imagem pública do professor dão-nos a medida da importância do contexto social em que se exerce a docência para auto-realização do professor no ensino. A actuação individual não é totalmente independente do contexto social em que ela se realiza e em muitas ocasiões o sentimento de desânimo que bloqueia muitos professores tem a sua origem muito mais nestes factores contextuais que tenho vindo a analisar do que na situação real da aula, com todas as suas dificuldades.

A auto-realização do professor depende, então, não só dos aspectos intrínsecos da profissão (como o gosto por ensinar, a relação professor/aluno), mas do contexto social onde a docência é exercida, da imagem social docente que é difundida, e, como sabemos, esta atualmente não é das melhores, o que tem gerado um sentimento de desânimo e insatisfação cada vez maior nos professores.

Analisaremos, então, estes fatores extrínsecos/sociais (como a remuneração e o estatuto social) citados pelos professores na satisfação/insatisfação das pessoas próximas sobre a sua escolha profissional. Não pretendemos, entretanto, fazer uma

---

<sup>504</sup> Fatores que também interferem na tão difícil escolha profissional (como mostrado no capítulo anterior).

análise comparativa nem histórica do estatuto financeiro e social da profissão do professor, somente compreender como estes interferem nas representações sociais da profissão e analisar que tais representações positivas ou negativas poderão criar diferentes considerações nos docentes sobre a sua profissão, pois quando estas são negativas elas tendem a gerar insatisfação nos docentes.

### **1. Satisfação e insatisfação das pessoas próximas com a escolha pela docência**

A satisfação e a insatisfação das pessoas próximas com a escolha pela docência pode influenciar ou atrapalhar esta escolha ou, até mesmo, levar à insatisfação com a opção profissional. Percebemos isto nas narrativas dos nossos entrevistados, porém estas também evidenciam que os professores superaram tais entraves (mas quantos não deixam a profissão por não superarem?).

Na narrativa de José (AV-PT) os seus pais não foram um empecilho, pois apesar de preferirem que ele fizesse outro curso com maior estatuto (medicina, por exemplo), eles concordaram com a escolha que era possível. No entanto, a implicância dos amigos com relação ao baixo salário<sup>505</sup> o desmotivava e, até mesmo, o fez pensar em abandonar a carreira.

Joaquim (AV-PT) não teve o apoio dos pais na sua escolha profissional, pois eles preferiam que ele cursasse engenharia (curso que ele também obteve aprovação), mas isso não foi um entrave, pois os pais deixaram que ele escolhesse. Já Paulo (o entrevistado mais novo de AV-PT) não teve nenhuma obstrução, pois os seus pais só queriam saber se ele estava satisfeito com a sua opção.

Vinícius (RJ-BR) relata empecilhos familiares para que ele fosse professor, o seu pai não queria que ele seguisse tal profissão e tentou dificultar que ele a seguisse, na análise do entrevistado isso poderia ser devido por medo do preconceito que o filho pudesse sofrer (mas será que não era por preconceito do próprio pai?). Os amigos também implicavam com a sua opção dizendo, com palavras rudes, que não era trabalho para homem. Tudo isso o fez tentar mudar de área, trabalhar fora da docência, cursar outro curso superior (psicologia). Contudo, ele descobriu que queria mesmo ser professor e reafirmou a sua opção; atualmente até o seu pai aprova a sua escolha, o que Vinícius atribui principalmente ao fato dele ser funcionário público.

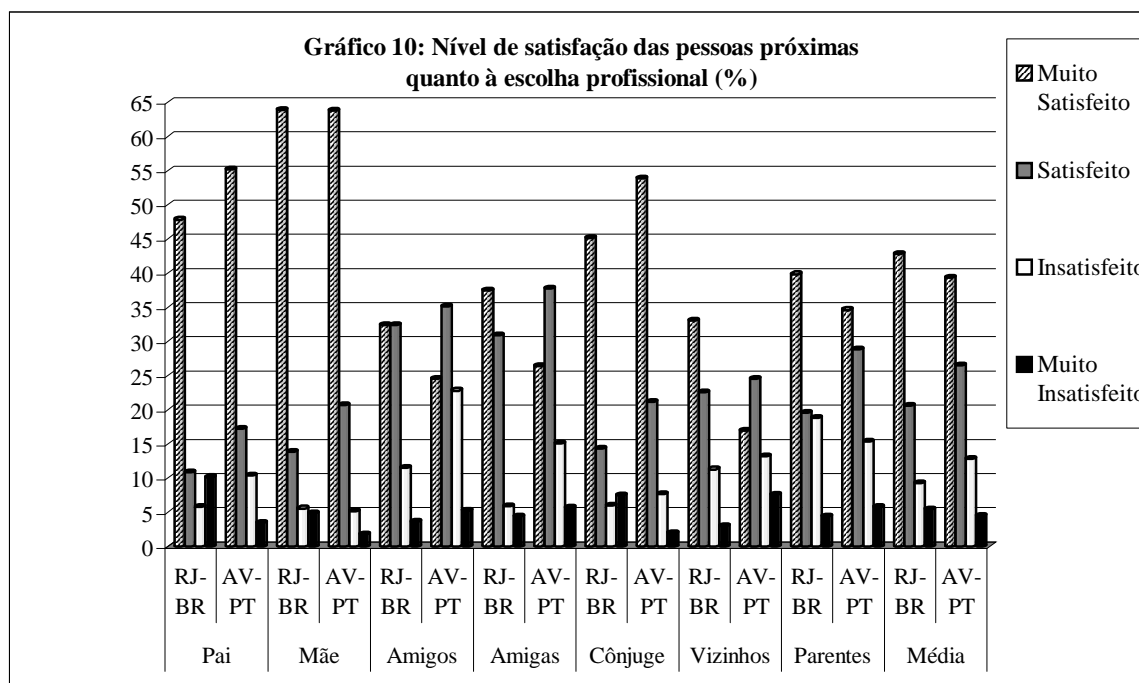
---

<sup>505</sup> Que antigamente era mais pertinente a esta profissão em Portugal.

André (RJ-BR) teve entraves para fazer o curso de professor, pois a sua avó não queria deixá-lo estudar longe de casa, só com o apoio de uma vizinha conseguiu estudar. Após ser professor toda a sua família passou a apoiá-lo (antes achavam que ele não iria conseguir ser “nada na vida”), pois ele tinha origem pobre e era o primeiro a conseguir fazer um curso profissional de ensino médio. Ele também descreve que vizinhos e amigos implicavam com a sua escolha pela docência, por ser do sexo masculino, dizendo inclusive que ele não iria conseguir emprego; isso o desmotivava, mas não o impediu de seguir a profissão.

Roberto (o mais velho do RJ-BR) não destaca nenhuma dificuldade, implicância ou desaprovação. Todos (familiares, parentes, vizinhos) sempre aprovaram os seus estudos e dedicação e tinham/têm orgulho que ele fosse professor.

Já no inquérito, pedimos aos inquiridos que assinalassem, numa escala de 1 a 4 (em que 1 significa muito satisfeito e 4 significa muito insatisfeito), qual o nível de satisfação das pessoas próximas sobre a escolha profissional. Ao contrapor a satisfação e a insatisfação<sup>506</sup> dos familiares, vizinhos, parentes, com a opção de carreira efetuada, percebemos claramente com o gráfico 10 que a maioria destas pessoas (na média mais de 60% de satisfação) apóia esta escolha:



As pessoas que mais apóiam a escolha profissional são:

<sup>506</sup> Desconsiderando-se as respostas que marcaram que esta pessoa não tem opinião formada ou não existe.

**1-** a mãe (cerca de 63% das mães tanto no RJ-BR quanto em AV-PT ficaram ‘muito satisfeitas’ com a escolha do filho, e cerca de 13% no RJ-BR e 20% em AV-PT ficaram ‘satisfeitas’);

**2-** o pai (que não apóia tanto quanto a mãe: cerca de 47% dos pais no RJ-BR e 55% em AV-PT ficaram ‘muito satisfeitos’ com a opção e 10% no RJ-BR e 17% em AV-PT ficaram ‘satisfeitos’);

**3-** a namorada/esposa/cônjuge (aproximadamente 45% no RJ-BR e 54% em AV-PT ficaram ‘muito satisfeitas’, 14% no RJ-BR e 21% em AV-PT ficaram ‘satisfeitas’).

A maior desaprovação da opção profissional (muito insatisfeito) que apareceu nas respostas foi do pai no RJ-BR (cerca de 10%), seguido da cônjuge no RJ-BR (7,5%), dos vizinhos em AV-PT (7,5%). A menor desaprovação aparece em AV-PT por parte da mãe e cônjuge (menos de 2% desaprovavam totalmente).

Quando pedimos para que os inquiridos justificassem a satisfação ou insatisfação destas pessoas, as diversas opiniões descritas envolveram várias questões relacionadas com: rentabilidade, carreira, satisfação do indivíduo, entre outras. Classificamos as opiniões descritas nas respostas a esta questão aberta do inquérito para que pudéssemos analisar melhor as temáticas levantadas:

<b>Quadro 3: Justificativa de Satisfação/Insatisfação das pessoas próximas</b>	<b>AV-PT %</b>	<b>RJ-BR %</b>
<b>Satisfação</b>		
Prestígio ou utilidade da profissão	25,0	19,5
Para ver o sucesso profissional e realização	23,3	19,5
Simplesmente apóiam	6,7	10,7
Têm orgulho que tire um curso	8,3	6,7
A satisfação é do indivíduo e não dos outros	1,7	7,4
Perceberam que o indivíduo tinha perfil para a profissão	13,3	6,0
Apóiam porque seguiu a profissão da família	5,0	3,4
Carreira estável (funcionário público) e de fácil ascensão	3,3	4,0
Boa empregabilidade	3,3	3,4
Boa remuneração	3,3	2,0
Gostariam de ter sido e espelham-se no indivíduo	1,7	2,0
<b>Insatisfação</b>		
Baixa remuneração	1,7	16,8
A profissão não é reconhecida ou boa	5,0	9,4
Outra área era melhor	5,0	4,0
A profissão é instável	3,3	0,7
É uma profissão feminina	1,7	0,7
Era a única via a seguir	1,7	0,0
A profissão é trabalhosa	0,0	0,7
Implicavam	0,0	0,7
<b>Não sei</b>	3,3	4,0

Na maioria das vezes, a justificação do apoio/aprovação das pessoas próximas é relacionada ao prestígio ou utilidade da profissão, por querer o sucesso profissional e/ou a realização da pessoa, porque perceberam que o inquirido tinha perfil para tal ofício, além de reconhecerem que a satisfação deve ser do próprio indivíduo. Mas o pai e a mãe (principalmente) também se contentam com esta escolha por orgulho que o indivíduo tire um curso (profissional ou superior); porque ele seguiu a profissão da família; ou porque gostariam de ter sido professores/as (e se espelham no inquirido).

Outros aspectos que foram citados como dignos de reconhecimento das pessoas foram: a carreira estável e com fácil ascensão (associada ao funcionalismo público), a fácil empregabilidade (principalmente no RJ-BR) e a boa remuneração.



Nas explicações sobre o motivo da insatisfação, a maioria dos inquiridos destacou que a insatisfação das pessoas deve-se à baixa remuneração (principalmente no RJ-BR), assim como a falta de reconhecimento da profissão e, também, consideram que outra área seria melhor. A desaprovação da escolha profissional também acontece porque a mesma seria um ofício feminino, por ser uma profissão instável/trabalhosa ou pelo lamento desta ser a única via possível.

Veremos, então, algumas explicações dos professores sobre estas considerações (exceto as relacionadas com a remuneração que serão analisadas no próximo ponto).

### **1.1 Perfil, sucesso, satisfação, realização – o apoio à escolha profissional**

A justificativa mais citada para o apoio e a satisfação das pessoas próximas com a escolha profissional do professor foi o prestígio<sup>507</sup> ou a utilidade<sup>508</sup> da profissão. Ou seja, percebemos que apesar do baixo estatuto e importância que muitas vezes se têm atribuído à profissão docente, os professores percebem que as pessoas em geral, principalmente das camadas mais pobres e nas localidades rurais (como explica Alves,

---

<sup>507</sup> Citando exemplos: “Ser professor para eles, meu grupo, é sinal de crescimento, respeito, e sendo do Município do Rio é ser um professor importante” (IBR105); “Muitos acreditam que a profissão ainda tem um certo status social e gostam” (IBR110); “Ser professor é motivo de orgulho, e por mais que muitos pensem que não, te faz ser um indivíduo social de valor para a sociedade. Muitas autoridades não pensam dessa forma, mas as pessoas ‘comuns’ pensam” (IBR116); “Apesar do descaso, proposital dos governantes, a sociedade, em si, respeita a figura do professor” (IBR117); “Os que admiram prendem-se ao romantismo da função” (IBR65); “Os pais e os vizinhos por serem mais velhos ainda pensam nos professores como algo de prestígio. Entretanto os outros, mais jovens, exigem avanços mais significativos e de maior prestígio social” (IBR73); “Estar envolvido em atividade intelectual, mesmo que não tão bem remunerada, faz com que as pessoas passem a enxergá-lo de forma diferente/satisfatória” (IBR79) “A satisfação decorreu do prestígio social” (IBR88); “Julgo que esta profissão, apesar das alterações na sociedade, ainda é vista com alguma nobreza” (IPT4); “Para quem não é professor, ainda é sinónimo de algum prestígio social” (IPT12); “É uma profissão com um certo grau cultural” (IPT38); “Os motivos da satisfação dos meus pais estão ligados ao estatuto profissional do professor do 1.º CEB que é ainda valorizado e considerado, principalmente nos meios rurais, menos desenvolvidos” (IPT43); “Porque na altura era uma profissão prestigiante e com um bom futuro” (IPT53);

<sup>508</sup> Conforme mostram os trechos a seguir: “Sabem que é a profissão que ainda sustenta a sociedade” (IBR155); “O motivo da satisfação diz respeito ao reconhecimento do papel do professor na comunidade como agente de transformação” (IBR163; IBR171; IBR178); “Minha mãe e outros são satisfeitos porque professor faz parte da formação da sociedade” (IBR190); “Alguns estão satisfeitos porque a profissão é uma missão, para contribuir com o futuro das crianças (mãe, amigas, namorada)” (IBR81); “Reconhecem a importância que tem a minha profissão” (IPT37); “Ficava satisfeito porque têm alguém na família e no seu círculo de amigos que desempenha um papel importante na sociedade” (IPT49); “Para alguns é uma profissão relevante e chave no futuro de uma sociedade, para os outros é uma profissão com fraca relevância social” (IPT59).

1997, p. 79) ainda consideram que a profissão do professor detém prestígio, respeito, *status* (sobretudo por ser uma profissão intelectual, como relata um inquirido).

Além disso, o simples fato de concluir um curso (profissional ou superior) já é motivo de orgulho dos familiares e pessoas próximas, principalmente em famílias pobres e/ou do interior. Os professores entrevistados André (RJ-BR) e Roberto (RJ-BR) narram como sentiram este orgulho da sua família. André, que veio de família muito pobre e sem estudos, explica que lutou muito para conseguir terminar o curso, sua família (e vizinhos) nem acreditavam nos seus estudos, mas após se formar eles gostaram e valorizaram seu esforço. Já Roberto relata com emoção como o seu pai (que de acordo com ele era inculto) se orgulhava a cada ano que ele era aprovado na escola e, principalmente, quando se formou como professor.

Os professores inquiridos também explicam que o fato de se formarem (muitas vezes com dificuldade) é muito importante, principalmente para a família<sup>509</sup>. Às vezes, o pai e a mãe dos nossos inquiridos também apóiam a opção profissional porque eles próprios queriam ser professores e, como não conseguiram, espelham-se no filho por ele ter conseguido se formar<sup>510</sup>.

Estas respostas, provavelmente, indicam o que referia Ângela Martins (1996a, p. 182) que os docentes do Rio de Janeiro/Brasil deixaram de ser classe média para serem de classes baixas, e o que o estudo organizado por Cruz (1988, p. 1203) mencionava sobre a profissão docente em Portugal como instrumento de mobilidade social ascendente (a maioria dos pais dos professores são de classes baixas e com

---

<sup>509</sup> Como mostram os inquiridos: “Somos de uma família humilde e com certeza é gratificante para os pais verem seus filhos ‘progredirem’” (IBR151); “Eles ficaram felizes por eu ter conseguido concluir o curso apesar de todas as dificuldades” (IBR152); “Ser professor é motivo de orgulho para toda minha família; não são poucos os que – num mundo tão cheio de dificuldades – gostariam de estar em meu lugar” (IBR169); “Por ser de família pobre, meus pais acharam que foi uma grande conquista” (IBR186); “Somos pessoas do interior, vivendo com muitas dificuldades. Aqueles que possuem uma educação em nível mais alto, é satisfatório para todos da família. É exemplo” (IBR199); “Maior satisfação em que cursei uma faculdade, independente do curso” (IBR207); “Fui o único filho a prosseguir nos estudos, numa família onde quase todos eram analfabetos” (IBR70); “Para os meus pais, tirar um curso superior significava, dar-me a melhor herança possível” (IPT31); “Satisfeitos por conseguirem ‘dar’ um curso a um filho, tendo poucos recursos sócio-económico-culturais. Outros esperavam que, como filho único tivesse tirado um curso superior” (IPT41); “Ter um filho com curso satisfaz os pais. Aos vizinhos não tanto” (IPT44).

<sup>510</sup> “Minha mãe é professora e meu pai tem orgulho de ter formado 3 filhos professores por não ter tido ele a chance de se formar. Os amigos acham que ganho pouco” (IBR168); “Minha mãe sempre quis ser professora e acabou realizando esse sonho, depois dos 50 anos de idade” (IBR94); “Mãe, porque fiz o que ela gostaria de ter feito. Amigos e amigas por acharem que seria bom para mim” (IPT6); “Em relação ao pai e à mãe era a profissão que eles sempre ‘sonharam’ para mim” (IPT48).

instrução menor do que os filhos), influenciando desse modo as estratégias de opção pela profissão.

Manuel Sarmiento (1991, p. 36) analisa também que a origem social modesta do professor “faz da ocupação docente no ensino primário um processo de ascensão social para a maioria dos seus membros, apesar das baixas remunerações e do relativo baixo status da profissão”. Ou seja, se os professores são provenientes de famílias de classes baixas, que não conseguiram estudar como desejavam, a profissão docente têm, para estes, um prestígio maior do que o da profissão dos seus familiares e ter filhos professores é motivo de orgulho e satisfação para estas famílias.

Outras pessoas próximas estão satisfeitas por questões mais relacionadas com o indivíduo, por desejar o sucesso e a realização do professor<sup>511</sup>, por reconhecerem que a satisfação deve ser do próprio indivíduo<sup>512</sup> ou simplesmente apóiam de uma forma geral<sup>513</sup>. Estes deixam as ‘imposições sociais’ um pouco de lado (embora saibamos que as vicissitudes da vida estão presentes mesmo assim) e valorizam a idiossincrasia e os gostos do indivíduo, afinal é ele que irá exercer a profissão. Outras vezes, no entanto, as

---

<sup>511</sup> “Todos admiram a profissão e devido à minha dedicação” (IBR109); “As pessoas mais próximas encantam-se por meu entusiasmo” (IBR115); “Porque me amam, e amam o que eu faço!” (IBR127); “Todos acreditam no meu trabalho e sabem que o faço com amor e dedicação” (IBR128); “Estão todos satisfeitos com a minha realização profissional” (IBR142); “A satisfação foi em perceber o meu interesse pelos estudos, coisa que não acontecia antes de ingressar no curso de magistério” (IBR158); Por estar fazendo o que gosto, trabalhar com crianças” (IBR161); “Todas as pessoas, apesar das dificuldades, admiram o meu trabalho e o meu profissionalismo” (IBR166); “Para a minha mãe, eu me encontro realizado, pois ela vê o meu empenho perante a escolha profissional” (IBR85); “Penso que correspondi às expectativas por eles criados quanto ao meu sucesso profissional, conseguindo formar-me e ter conseguido realizar o meu desejo de ser professor” (IPT2); “Açam que tenho gosto e postura profissional” (IPT18); “Sentirem que este era o meu desejo e que o pude tornar realidade” (IPT33); “Sentem que estou realizado profissionalmente. Sabem que gosto daquilo que faço. Sentem orgulho” (IPT40); “Por ter tirado um curso superior do meu agrado, coisa que eles não tiveram a oportunidade” (IPT54); “Saberem que de facto é o que eu gosto e também por ser um profissional dedicado e realizado” (IPT55); “As pessoas com quem vivo respeitam a minha opção e, julgo, valorizam-na” (IPT57).

<sup>512</sup> Como o Professor Paulo (AV-PT), que teve o apoio de todos pois eles queriam somente saber se era isso o que ele realmente queria, outros professores destacaram que a escolha deve ser do indivíduo e a família muitas vezes entende isso: “Todos demonstram-se satisfeitos ao perceberem a minha vida, maior satisfação, pois quem tem que saber o que é bom ou ruim para mim, sou eu mesmo” (IBR100); “Simplemente porque respeitam minha opinião. Estariam satisfeitos com qualquer escolha minha” (IBR134); “Por ser uma decisão minha todos me apoiaram” (IBR200); “Além da satisfação manifestada pela minha esposa, a realização e satisfação é totalmente pessoal” (IBR66); “Respeitaram a minha opção” (IPT21); “A satisfação foi e continua a ser minha, indiferentemente do que as outras pessoas acham” (IPT34).

<sup>513</sup> Alguns professores destacaram um apoio sem motivações, como: “As pessoas que gostam de mim sempre apoiaram-me, porém nunca se explicou o motivo” (IBR157); “Apesar de ser uma profissão desvalorizada, acredito que todas pessoas citadas acima sentem-se felizes em ver um professor próximo” (IBR195); “Felicidade estampada quando o assunto refere-se ao trabalho do pesquisado em conversas informais” (IBR78); “Meus pais sempre me estimularam” (IBR90); “Em conversa, discutimos determinadas actividades que desenvolvo com os alunos (ou que pretendo desenvolver) sendo apoiado e incentivado” (IPT9); “Todos os que me rodeiam ficaram satisfeitos com a minha opção” (IPT17).

pessoas próximas apoiavam porque notavam (ou passaram a notar) que o indivíduo tinha “perfil ou jeito” para a profissão<sup>514</sup>.

O apoio também existiu porque o pai, a mãe e os parentes queriam que o inquirido seguisse a profissão da família<sup>515</sup> (5% dos inquiridos de AV-PT e 3,4% do RJ-BR), estes familiares que são professores, como pontuamos no capítulo anterior, influenciam a escolha e servem como modelos profissionais para os inquiridos. Nóvoa (1987, pp. 602-603) apresenta que, entre 1918 a 1936, a origem social dos professores não é nem nas classes mais baixas nem nas superiores e há em Portugal uma porcentagem de 8,8% de professores que eram filhos de professores, mas o estudo de Cruz (1988) no fim da década de 1980 encontra uma porcentagem mais baixa de filhos de docentes (são 3,9% dos professores de todos os níveis de ensino, exceto o superior).

As pessoas próximas também pensam na viabilidade da profissão. Assim, analisa-se se o ofício é bom em termos financeiros<sup>516</sup> e se a carreira<sup>517</sup> é boa, ou seja, se traz benefícios. Neste caso, a docência no ensino público seria considerada boa porque traria a estabilidade do emprego público (principalmente no RJ-BR, porque em Portugal a estabilidade demora um tempo) e, às vezes, a facilidade de progressão na carreira. O Professor Vinícius (RJ-BR) diz que um dos fatores que fez o seu pai mudar de idéia

---

<sup>514</sup> Assim como o Professor José (AV-PT) descreve que os seus pais foram influenciados pelos professores que diziam ele tinha jeito para a profissão, alguns inquiridos também destacam que as pessoas achavam que tinham jeito para a profissão “Os mais próximos acham que tenho jeito para ser o transmissor do conhecimento. Outros acham que devia seguir outra profissão, pois acham que tenho capacidade para outras profissões” (IBR135); “Por me conhecerem eles comentam que eu escolhi a profissão exata” (IBR165); “Satisfação: por achar que eu tinha jeito e capacidade para lidar com crianças” (IBR184); “Eles dizem que é uma profissão nobre, e que o dom de ensinar não adquirimos, mas já nascemos com ele” (IBR191); “Porque na época, ser professor era apenas vocação” (IBR206); “Sempre reconheceram a minha apetência para trabalhar com crianças” (IPT7); “Por julgarem ter perfil para tal profissão” (IPT8); “Açam que tenho gosto e postura profissional” (IPT18); “Relativa estabilidade depois de entrar nos quadros; carreira com possibilidade de evolução; conhecimento da minha vocação” (IPT23); “Todos desejam que eu seja professor dos filhos deles” (IPT35).

<sup>515</sup> Citando os inquiridos: “Havia na família vários professores” (IBR104; IBR87); “Venho de uma família de professores, é orgulho para todos” (IBR188); “Porque se sentem realizados nessa profissão” (IPT19); “Os pais gostam sempre que os seus filhos sigam as suas escolhas” (IPT20); “Os familiares mais próximos ficaram mais satisfeitos devido à partilha dos mesmos interesses” (IPT24).

<sup>516</sup> Como veremos no ponto 2 deste capítulo.

<sup>517</sup> Sarmento (1991, pp. 16-17) descreve que o conceito de carreira necessita de dar conta dos aspectos objetivos e subjetivos da experiência da pessoa, ou seja, as carreiras individuais são socialmente construídas e individualmente experienciadas. Esta é uma visão que ultrapassa a visão administrativa que pretende reduzi-la aos elementos normativos que historicamente foram produzidos pelo poder público, limitada a legislação sobre direitos e deveres, categoria e progressões e que deixa de fora aspectos como as condições históricas de emergência das legislações, a experiência subjetiva da trajetória individual, o reconhecimento das representações sociais sobre os grupos ocupacionais em análise. Assim, somente considerando o conceito de carreira como um todo é que é possível analisar se uma carreira é boa ou não.

sobre a sua escolha profissional foi o fato dele ser funcionário público; os inquiridos também destacaram o apoio das pessoas próximas por este motivo<sup>518</sup>.

Outro fator importante, neste sentido, é a avaliação da empregabilidade, ou seja, se o indivíduo terá emprego fácil com esta profissão. Neste caso, no Brasil (como a expansão da escola pública ainda não atingiu a todos e ainda há uma taxa de natalidade relativamente alta) houve e ainda há muito emprego para professores<sup>519</sup>. Já em Portugal, como mostra o Professor José (AV-PT), e alguns inquiridos<sup>520</sup>, havia uma certa facilidade de emprego para os professores, mas Pardal e Martins (2006, p. 14) apontam que atualmente há falta de expectativa de integração dos alunos na atividade docente após a conclusão do curso.

## 1.2 Isso não é profissão de homem! A desaprovação da opção

Nas explicações sobre o motivo da insatisfação, a maioria dos inquiridos destacou que as pessoas desagradam-se com a falta de reconhecimento e prestígio da profissão<sup>521</sup>, como mostram a seguir as justificativas dos mesmos:

“Não há um reconhecimento da profissão” (IBR108); “Muitos vêem a profissão de professor como uma profissão mal remunerada e ingrata” (IBR132); “Por ser uma profissão pouco valorizada (em vários aspectos) na opinião deles” (IBR143); “Os amigos e amigas vêem a profissão com certa reserva por ser desgastante e socialmente não valorizada” (IBR159); “A insatisfação da maioria das pessoas que convivem conosco é pela baixa remuneração e valorização do profissional” (IBR170; IBR150; IBR192); “A decadência, o desinteresse e a desvalorização da carreira do Magistério e a baixa remuneração que desmotiva a especialização de

---

<sup>518</sup> “A satisfação vem do fato de a profissão ser estável” (IBR131); “Pela ótima carreira que eu tenho” (IBR74); “Relativa estabilidade depois de entrar nos quadros; carreira com possibilidade de evolução; conhecimento da minha vocação” (IPT23); “Satisfação porque acham que é uma profissão que ainda tem regalias” (IPT52).

<sup>519</sup> “O fato de estar inserido no mercado de trabalho desde os 22 anos numa profissão estável e que goza certo prestígio social faz com que meu pai se sinta orgulhoso” (IBR80); “Em relação aos pais é porque fui o primeiro da família a estudar tanto e porque logo passei em concursos. A satisfação dos vizinhos e parentes segue a mesma lógica” (IBR136); “Meus pais ficaram satisfeitos por eu já ter uma profissão definida já aos 18 anos” (IBR140); “O motivo da satisfação é o fato de em tão pouco tempo, eu já ter conseguido me inserir no mercado de trabalho” (IBR153).

<sup>520</sup> “Era um curso em prestígio e que garantia emprego” (IPT36); “Os pais gostam de ver os filhos com um curso tirado e saber que brevemente começam a ganhar o seu dinheiro. Numa família pobre, ser professor é já muito bom” (IPT46).

<sup>521</sup> Assim como com a baixa remuneração, principalmente no RJ-BR, que será analisada a seguir neste capítulo.

uma mão-de-obra intelectualizada barata” (IBR72); “Hoje o professor é visto como alguém que tem vida boa e gosta de manipular alunos” (IBR96); “Achavam que o curso não tinha tanta importância e impacto social” (IPT31); “Na altura a profissão de professor ainda não era suficientemente reconhecida, e os pais almejam sempre mais para os seus filhos (p. e. um curso superior)” (IPT28).

Tanto no RJ-BR quanto em AV-PT percebermos que, apesar de muitos professores terem destacado o prestígio da profissão como motivo de satisfação das pessoas próximas, a profissão também é considerada socialmente pouco valorizada, conforme referem Ângela Martins (1996a), sobre o Rio de Janeiro/Brasil, e Cruz et al. (1988), sobre Portugal.

Portanto, muitas destas pessoas se desagradam com a escolha do indivíduo por não ter escolhido outras profissões que seriam melhores e pagassem mais, como, por exemplo, médico, militar, advogado, engenheiro<sup>522</sup>. Como demonstra o relatório Braga da Cruz (Cruz et al., 1988, p. 1254) a profissão docente é das profissões menos consideradas não só pelos próprios professores como pela opinião pública. Das profissões mais consideradas socialmente tanto pelos professores quanto pelo público estão o médico, o deputado, o advogado, o cientista, entre outras (na opinião dos professores o professor primário aparece em 11.º lugar e o do secundário em 15.º de 19 profissões, onde a última é o enfermeiro, já o público considera o professor primário em 9.º lugar, e o do secundário para 14.º, de 20 profissões).

Dois dos nossos entrevistados relatam também que seus pais preferiam que eles tivessem outra profissão. Joaquim (AV-PT) relata que houve discussão muito grande com os seus pais que queriam que ele optasse pela engenharia física<sup>523</sup> e considera que isso talvez seria “porque engenharia é uma palavra mais pomposa do que magistério” e também porque “o fator universitário é muito mais interessante, vale mais dizer tenho um filho na universidade do que tenho um filho no magistério primário, vai ser professor”. Mas eles deixaram que ele fizesse a sua escolha, embora a sua mãe

---

<sup>522</sup> “Todos sempre apoiaram a minha profissão, somente meu pai queria que eu fosse militar” (IBR122); “A insatisfação poderia ser por acharem que eu deveria escolher uma profissão que tivesse um salário melhor, como médico ou advogado” (IBR131); “Meu pai queria que eu seguisse a carreira militar” (IBR200) “Por eu ter estudado numa das melhores escolas do Rio, minha mãe esperava que eu tivesse uma profissão de mais ‘status’, como médico, engenheiro, etc.” (IBR67); “Esperavam que eu tivesse sido economista e não acabei o curso superior” (IPT26); “Os meus pai pretendiam que eu tirasse outro curso” (IPT60).

<sup>523</sup> Ele tinha sido aprovado para o magistério e para engenharia física e tinha que optar.

dissesse que ele iria se arrepender. José (AV-PT) conta que os seus pais preferiam que ele fosse médico, mas como sabiam das limitações e dificuldades para um pobre conseguir ter essa profissão, ficaram influenciados pelos comentários dos professores que diziam que José seria um bom professor.

Além disso, alguns inquiridos demarcam que as pessoas desagradam-se porque ele teria a capacidade de entrar em outras profissões<sup>524</sup>, ou seja, consideram que a profissão docente não é para os “mais capazes” (principalmente homens). Como Alves (1997, p. 79) explica a subqualificação dos professores, gerada pela expansão educativa, veio a se converter como fator de aversão à escolha da profissão, dessa forma há um decréscimo de motivação para o ingresso junto dos estudantes de maior capacidade, principalmente quando estes têm uma origem social mais elevada, o que torna a profissão (comparando-se com outras profissões) considerada demasiado trabalhosa e com reduzido prestígio para os proventos que confere. Ou seja, a atividade docente não tem atraído os jovens mais talentosos, por causa da falta de valorização social, na maioria dos casos constitui uma atividade transitória, enquanto se procura um emprego mais prestigiado (como também refere Jesus, 2002, pp. 49-58).

A desaprovação da escolha profissional também acontece porque a mesma seria um ofício feminino<sup>525</sup>, por ser uma profissão instável/trabalhosa<sup>526</sup> ou pelo lamento desta ser a única via possível<sup>527</sup>.

Outros descrevem que vizinhos/as e amigos/as implicavam e zombavam com a sua escolha profissional<sup>528</sup>. O professor Vinícius (RJ-BR), por exemplo, mostra

---

<sup>524</sup> “Os mais próximos acham que tenho jeito para ser o transmissor do conhecimento. Outros acham que devia seguir outra profissão, pois acham que tenho capacidade para outras profissões” (IBR135); “Acreditam que eu tenho condições de fazer ou ter outras profissões que proporcionam melhor rendimento” (IBR92; IBR118).

<sup>525</sup> O professor Vinícius mostra que o seu pai não gostava da profissão, talvez por ser feminina e por medo do preconceito que o filho pudesse sofrer, também não gostava e rasgava os “trabalhinhos” que ele fazia (trabalhos artísticos, como murais), a sua avó e tia também não gostavam que tomasse conta de crianças. Alguns inquiridos também destacam este fator como motivo de insatisfação das pessoas próximas: “O medo do preconceito” (IBR63); “Em Portugal ter um curso superior ainda é um motivo de orgulho, por outro lado ser professor primário é considerado uma profissão feminina” (IPT30).

Teresa Sarmiento (2002, p. 7) mostra que os educadores de infância que entrevistou também sofreram grandes pressões familiares porque os seus pais recusavam-se a aceitarem que os filhos quisessem seguir uma profissão “de mulheres”, quando lhes tinham traçado outros percursos, em profissões tidas pelos mesmos como masculinas, como engenharia e direito.

<sup>526</sup> “Acham que é muito trabalhoso lidar com crianças, tem que ter muita paciência” (IBR164); “Consideram uma profissão difícil e para a qual é preciso gostar-se muito” (IPT15); “A família mais próxima encontra-se de momento apreensiva com a instabilidade que a carreira docente acarreta!” (IPT39); “Insegurança profissional” (IPT56).

<sup>527</sup> “Não se poderá falar de satisfação mas sim de uma certa obrigatoriedade em seguir a única via existente” (IPT16).

que o seu pai brigava com ele (dava socos e espancava, esperando que ele tivesse uma reação de “homem”), o que dificultava nos seus estudos. Os seus amigos também implicavam e viam com estranhamento, pois “você poderia trabalhar em tanta coisa, agora você trabalha nisso!”, inicialmente eles o chamavam de “bicha”, depois eles aproveitaram porque ele tinha as meninas sempre perto dele e queriam que ele “apresentasse” as meninas a eles, mas quando ele começou a trabalhar passaram a respeitar, a valorizar o seu trabalho e até rir junto com ele das situações contadas por Vinícius sobre a sua atuação profissional. Assim, não vêem mais com tanto estranhamento e preconceito, mas ainda perguntam de vez em quando porque ele escolheu ‘isso’.

O professor André (RJ-BR) também descreve situações de implicância e preconceito por parte dos amigos e amigas e dos vizinhos, como um vizinho que disse que ele iria estudar, mas ia acabar sendo gari, ou seja, não conseguiria emprego como professor. Uma colega do curso normal também lhe disse que ele não conseguiria nenhuma escola para dar aula porque ele era homem. A sua própria família achava que ele “nunca ia conseguir ser nada”, não acreditavam que ele iria conseguir se formar e dar aula. Apesar de tais considerações o desmotivarem, ele não desistiu.

## **2 Remuneração baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais**

As entrevistas e as justificativas presentes nos inquéritos nos demonstram que a questão da remuneração da profissão é um dos aspectos que pode gerar satisfação mas que, ainda mais, pode gerar insatisfação com o ofício<sup>529</sup>. Como Williams (1995, p. 174) analisa, provavelmente um salário mais alto não atrairia mais homens para “ocupações femininas”<sup>530</sup>, mas muitos dos seus entrevistados afirmam que a maioria

---

<sup>528</sup> “Meus pais sempre me estimularam. Meus amigos achavam graça” (IBR90).

<sup>529</sup> No próximo capítulo veremos no gráfico 12 que muitos professores que pretendem abandonar a profissão são movidos por questões salariais. Ver também o Anexo 4.1 sobre a opinião dos inquiridos sobre a baixa existência de homens no magistério primário. Diante destas respostas é possível adiantar algumas possíveis respostas à pergunta “Por que poucos homens escolhem o magistério de 1.º ciclo?": porque há falta de informação/divulgação desta profissão para o sexo masculino; há dificuldade e desvalorização da profissão (inclusive na remuneração, reconhecimento e status); existem questões culturais que divulgam esta profissão como feminina (e como associada à necessidade de atributos “maternais/feminis”), além de existirem preconceitos ao homem que escolhe esta profissão (o que distanciam o homem dela, pois ninguém deseja ser alvo de discriminações).

<sup>530</sup> É difícil dizer porque poucas “ocupações femininas” têm se tornado equilibrada em gênero, mas há muito poucas indicações que os homens tornem-se mais interessados em ocupações com maioria feminina, apesar de algumas melhorias salariais. Além disso, as várias estratégias recomendadas para



dos homens não consideram entrar nessas profissões porque têm opções de trabalhos com melhores pagamentos e/ou acreditam que a questão salarial pressiona o homem devido às suas expectativas de sustentar suas famílias. Muitos dos nossos inquiridos e entrevistados também reforçaram esta tese<sup>531</sup>.

No entanto, notamos grande diferença neste ponto entre a opinião das pessoas próximas aos professores do sexo masculino de AV-PT e do RJ-BR. Nas entrevistas os professores do RJ-BR destacam a baixa remuneração dos professores, o que é referido pelos professores de AV-PT como antigamente mais baixa e atualmente somente considerada baixa no início da carreira e quando comparada com outros países. Nos inquiridos, enquanto somente 1 inquirido de AV-PT descreveu na sua resposta que havia insatisfação destas com a remuneração recebida, existiram 25 inquiridos do RJ-BR (cerca de 17% da amostra) que citaram esta insatisfação. Já a satisfação das pessoas próximas associada com a boa remuneração recebida foi citada por 2 inquiridos de AV-PT e citada por 3 inquiridos do RJ-BR (o que, a princípio, parece incoerente).

Isto mostra que os referenciais dos diferentes professores com relação ao salário do professor não são os mesmos (mesmo dentro de cada localidade). Para avaliar melhor esta questão iremos analisar melhor como a questão salarial tem sido considerada em Portugal e no Brasil.

## **2.1 Salário do Professor em Portugal**

Percebemos, com o suporte de vários autores, que pelo menos até a 1ª. República os professores portugueses não recebiam bem; ao contrário, recebiam salários miseráveis<sup>532</sup>. Como afirma Mónica (1978, p. 188) “Ensinar os filhos dos pobres tem sido em toda a parte uma tarefa humilde desempenhada por pessoas humildes.” Nóvoa (1991, p. 89) conta-nos que os mestres de ler e escrever provinham das camadas mais baixas da sociedade, o que ajuda a perceber os baixos estipêndios que lhes eram concedidos. Era comum que os mestres dos séculos XVII e XVIII fossem homens com alguma moléstia ou enfermidade física, impossibilitados de trabalhar nos campos. Ou

---

aumentar a proporção de homens nessas profissões se implementadas não necessariamente contribuiriam para diminuir as desigualdades de gênero. Fazer essas profissões mais masculinas ou instituir “degraus da carreira” atrairia mais homens que reproduziriam as hierarquias de gênero (Williams, 1995, pp. 174-175).

<sup>531</sup> 84 inquiridos do RJ-BR (cerca de 56% da amostra) e 14 inquiridos de AV-PT (cerca de 23% da amostra) acreditam que poucos homens escolhem ser professor primário porque é uma área com rendimento inferior. O professor José também acredita neste fator. Ver Anexo 4.1.

<sup>532</sup> Araújo (2000) e Mónica (1978) citam que eles tinham que aceitar ofertas para sobreviver.

então, eram artesãos, empregados ou mulheres que queriam algumas compensações suplementares.

Com a Reforma de 1772, a nomeação dos professores muda um pouco essa situação, mas os salários não têm uma melhoria significativa. Carvalho (1986, p. 456) descreve que com a instituição do subsídio literário (e a necessidade de professores para suprir a expulsão dos jesuítas) o pagamento garantido era uma perspectiva de ganhar dinheiro que muitos aproveitaram – barbeiros, sapateiros, taberneiros, alcaides, escrivães que passaram a ser professores e mestres, muitas vezes juntamente com seus ofícios. Os salários eram por vezes irrisórios, com discriminações conforme se exercia a profissão em Lisboa ou em outra localidade<sup>533</sup>.

Assim, de acordo com Nóvoa (1987), as políticas pombalinas favoreceram as regiões mais desenvolvidas e os professores secundários em detrimento dos primários. De 1772 a 1794 os mestres régios de ler e escrever eram um grupo profissional muito mal remunerado, que ganhava pelo menos duas vezes menos que os professores do secundário. Comparando com outros funcionários públicos de Lisboa só os funcionários subalternos recebiam salários inferiores aos mestres régios, mesmo os “mestres” da construção recebiam mais do que os mestres régios<sup>534</sup> (ao comparar o salário com o preço dos alimentos conclui-se sobre a miserável condição econômica dos mestres régios). A remuneração miserável incitava a outras atividades, por isso, até o século XIX os professores da instrução primária são obrigados a exercer outras atividades<sup>535</sup> para não ficar na miséria<sup>536</sup>, só 50,4% exerciam somente o ensino primário, os outros trabalhavam no ensino privado, como escrivão, artesão, padre, comerciante, agricultor, profissional liberal e funcionário público.

A Reforma de 1878 ultrapassou a questão das professoras receberem salário menor apoiado pela lei<sup>537</sup>, mas Araújo (2000, pp. 93; 102-103; 109) analisa que como não havia em Portugal muitas reivindicações pela igualdade dos salários: “O salário igual para as professoras do nível primário foi introduzido possivelmente como forma de atrair mulheres para este trabalho”. Os salários já eram baixos (miseráveis) e não

---

<sup>533</sup> O mestre de ler, escrever e contar ganhava 90 mil réis anuais em Lisboa, 60 mil réis nas cidades da província e nalgumas cabeças da comarca, e 40 mil réis nas restantes povoações (Carvalho, 1986, p. 456).

<sup>534</sup> Ver Nóvoa (1987, p. 245).

<sup>535</sup> Ver Nóvoa (1987, pp. 396-398; 418.).

<sup>536</sup> Inclusive, as políticas de João Franco no final da Monarquia pressupunham que os professores podiam viver com salários magros, cultivando batatas e couves nos quintais (Araújo, 2000).

<sup>537</sup> Exceto nas Escolas Normais onde as professoras continuaram recebendo salários menores do que os homens por muitos anos (Araújo, 2000, p. 105).

aumentaram por um período de mais de trinta anos (professores reivindicavam que para viver uma vida decente o salário deveria ser o dobro), por isso a autora considera que atrair uma força de trabalho feminina para o ensino associava-se com as expectativas acerca das mulheres de que seriam uma força de trabalho “compassiva”, ou seja, que provavelmente não iriam queixar-se dos baixos salários. Desta forma, as mulheres foram cada vez mais designadas a serem professoras primárias, num período em que os salários dos professores se mantinham quase os mesmos.

Na segunda metade do século XIX a criação das escolas normais, o desenvolvimento da formação escolar e a crença na virtude da instrução como fator de progresso, transformam o acesso à profissão docente em uma aspiração de diferentes classes sociais e uma via de promoção social; para Nóvoa (1987, p. 79) esta é uma época chave para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores, pois o seu baixo salário não lhe permite um modo de vida típico de burguês: eles não são nem classe média nem classe popular. Nóvoa (1991, pp. 93-94) refere que assiste-se, então, a produção de um discurso que tende a “travar” a valorização do estatuto sócio-econômico dos professores e a fixar a promoção da classe docente, seu estatuto tem estado constantemente impregnado deste “entre-dois”<sup>538</sup>. Assim, na virada do século XIX os professores de instrução primária constituem um grupo profissional em ascensão social, porém nem sempre constitui-se uma promoção econômica, mas uma promoção social e profissional. Cria-se uma hierarquização e ambigüidade entre salário e diploma: no nível econômico o professor situa-se num escalão bastante baixo, mas o poder e o prestígio conferidos pela habilitação acadêmica, situa o professor num escalão bem mais elevado.

Esse foi um tempo de crenças algo ingênuas e simplistas sobre o papel da escola e dos professores no contexto de um Estado que vai lhe pagar um salário (miserável), recrutar, formar, isentar de impostos e dar uma reforma; porém no seu estatuto aparece o baixo estatuto econômico dos professores e sua condição de modestos funcionários públicos (instrumentos de manutenção e de reprodução). No entanto, “Não admira que os professores se sentissem bem com eles próprios e fossem capazes de

---

<sup>538</sup> Nóvoa (1991, p. 94) explica o uso deste termo: “eles não são bem nem uma coisa, nem outra; eles não são povo, mas também não são burguesia; eles não devem ser pobres, mas também não convém que sejam ricos; eles não devem misturar com o povo, mas também não se devem afastar demasiado; eles não devem ter pretensões muito elevadas, mas é bom que tenham alguma ambição; eles não devem ser sábios, mas é fundamental que possuam um bom cabedal de conhecimentos; e assim por diante”.

minimizar algumas das insuficiências do seu estatuto económico e profissional, seguros como estavam da alta missão social que lhes era confiada” (Nóvoa, 1988, p. 11)<sup>539</sup>.

Já na I República os professores tiveram algumas melhorias significativas, em 1909 ganhavam o mesmo que operários de outras categorias, já em 1919<sup>540</sup> seus salários se situam ao mesmo nível que um tenente ou oficial de 3ª categoria da administração, em 1935 são colocados ao mesmo nível dos sargentos<sup>541</sup>. Assim, Nóvoa demonstra que nos anos de 1920 os professores de instrução primária atingem um estatuto económico como nunca tinham possuído (e que só voltarão a deter meio século mais tarde)<sup>542</sup> e que o período entre o fim da 1.ª guerra e a implantação do Estado Novo constitui um momento em que os professores estavam relativamente satisfeitos de suas remunerações<sup>543</sup>. A elevação dos salários repercute nas matrículas nas Escolas Normais de 1930 a 1936: 42% dos inscritos nos cursos são do sexo masculino, e 35% dos formados de 1930-1938 são do sexo masculino (Nóvoa, 1987, pp. 620-627; 690). Mónica (1978, p. 192) também confirma este aumento salarial dos docentes (de 1920 a 1925 o professor chegou a ganhar mais que um terceiro oficial da burocracia estatal).

Melhorias, porém, que duraram pouco tempo. Com a implantação do Estado Novo, os valores religiosos e a ação missionária dos docentes são novamente acentuados e o estatuto sócio-económico dos docentes decresce, ou seja, eles passam a ser vistos como simples agentes de transmissão do Estado e o seu salário cai<sup>544</sup>. Assim, do ponto de vista económico, os professores primários retornam à situação difícil que

---

<sup>539</sup> “No princípio do século XX, os “novos” professores de instrução primária, oriundos de camadas sociais intermédias, formados em escolas normais e agrupados em associações de classe, têm muito pouco a ver com os mestres régios ou de primeiras letras da 1ª metade do século XIX. Não espanta por isso que vários autores desta época procurem glorificar o “professor moderno” e renegar a memória do “mestre antigo”. É um tempo de reinvenção da profissão de professor” (Nóvoa, 1991, pp. 93-94).

<sup>540</sup> Em 1919 a educação é descentralizada, com isso os salários passaram a não atrasar constantemente como antes. Mas Carvalho também descreve que apesar da promessa dos aumentos de 1911 ter sido cumprida, o custo de vida subira bastante com a 1ª. guerra mundial, assim, a situação do professorado ficou tão má quanto anteriormente (1986, pp. 677-679).

<sup>541</sup> As entrevistadas de Araújo (2000) não recordaram deste aumento salarial da década de 1920, assim este não teve muito impacto para estas professoras.

<sup>542</sup> Ver Nóvoa (1987, p. 620; 622; 623; 624; 625).

<sup>543</sup> Como afirma Nóvoa (1987, p. 627; 649): “Nous pouvions affirmer de façon globale qu’au début du XXe siècle, les professeurs d’instruction primaire restent assez mal rémunérés. Malgré la reconnaissance sociale dont elle est l’objet, surtout après 1910, la profession enseignante reste placée au même niveau économique que celle d’officiers subalternes ou de sous officiers de l’Armée [...] Un regard d’ensemble sur les professeurs d’instruction primaire de 1901 à 1933 nous fait découvrir de modestes fonctionnaires publics, assez mal rémunérés, plus proches dans l’échelle socio-économique d’un garçon de bureau que d’un capitaine de l’Armée, d’un ouvrier que d’un enseignant du secondaire. Et pourtant, l’accès au magistère primaire constitue dans la plupart des cas une promotion sociale et un motif de réjouissance, surtout au sein des familles paysannes”.

<sup>544</sup> Ver Nóvoa (1987, pp. 769-770).

viveram no final do século XIX<sup>545</sup>: os professores do ensino superior ganham 3 vezes mais do que eles e os professores do secundário 2 vezes (Nóvoa, 1987, pp. 768-772). Mónica (1978, pp. 189-191) também descreve que entre 1929 e 1942 o recrutamento dos professores de origem rural aumentou ainda mais, onde os pretendentes “bons e inteligentes” passaram quase sempre a ser designado pelo padre, pelo professor ou pelos notáveis locais<sup>546</sup>. O ingresso no magistério representava para o campesinato uma das poucas vias de ascensão na hierarquia social, o que constituía uma melhoria relativamente à classe social de origem. Todavia, o carácter humilde do professor era demonstrado no seu exíguo ordenado, agravado com o Estado Novo, onde os professores primários estavam nas categorias mais baixas do funcionalismo público.

Mónica (1978, p. 194) relata que o professor na época de Salazar ganhava como as “mais baixas ocupações”, como contínuo ou datilógrafo. Além disso, anteriormente os professores trabalhavam 3 horas e meia por dia na escola e muitos professores recebiam remuneração extraordinária para dar aulas também de tarde quando tinham mais alunos, outros, por terem a necessidade de complementar a renda<sup>547</sup>, davam lições particulares ou exerciam tarefas administrativas. Mas com o Estado Novo os professores passaram a ter que trabalhar a tarde quando tinham mais alunos sem receber nada a mais, não poderiam ter outro emprego e, depois, ainda foram obrigados a exercer gratuitamente funções de juiz de paz e secretário da junta de freguesia.

A autora descreve que os benefícios sociais praticamente não existiam, se adoecesse perdiam o emprego, as grávidas tinham somente 23 dias de licença, as reformas eram tão baixas que morreriam de fome. Existia um subsídio de renda de casa que ajudava no campo, mas que na cidade representava muito pouco. Os salários atrasavam constantemente, chegavam a meses. O desemprego constituía uma ameaça permanente, foram reduzidas as vagas nas Escolas de Magistério Primário, e também o número de postos de trabalho. Por isso, Mónica (1978, p. 194) observa que “A situação

---

<sup>545</sup> Alguns estudos dos “sociólogos da reprodução” e do “movimento da desescolarização” também ajudam a transformar seu papel e status. Há um retorno a um período pré-profissional que parece não conduzir a uma nova identidade profissional, mas à degradação do status sócio-económico dos docentes (Nóvoa, 1987, pp. 771-772).

<sup>546</sup> Como descreve também o nosso entrevistado Professor José (AV-PT) que fez a sua escolha profissional antes do 25 de Abril de 1975, mas cursou o seu curso após a revolução.

<sup>547</sup> As entrevistadas de Araújo (2000, p. 309) relatam que utilizava-se a estratégia de conseguir combinar o trabalho no sector do Estado com outras atividades que pudessem proporcionar um complemento financeiro para manter a família junta. Nóvoa (1991) também encontra cartas que escrevem que a única saída era buscar proventos suplementares noutras atividades, o que deteriorava a qualidade do ensino.

era provavelmente ainda pior no caso dos homens colocados nas cidades, que tinham de sustentar a família sem outras fontes de receita, ao passo que uma professora casada sempre contava com o complemento do salário do marido e os professores que viviam no campo cultivavam frequentemente uma pequena porção de terra”.

Apesar das questões de gênero aparecerem um pouco estereotipadas nesta observação, este fato acontecia na maioria das vezes e pode ter sido um dos fatores para o afastamento dos homens do magistério. Como pontua Araújo (2000, pp. 269; 308-309) apesar do Estado Novo ser contra o trabalho das mulheres, diante da necessidade delas para ensinar às raparigas e os baixos salários dos homens, achava-se melhor deixar do jeito que estava até ser possível uma solução melhor. Suas entrevistadas, consideravam os seus salários muito baixos (em diferentes graus) e, até mesmo, “miseráveis”, mal chegava para as necessidades pessoais quanto mais para a família, assim as que podiam contar com os maridos tinham vidas menos difíceis.

Assim, Nóvoa (1991, p. 112) considera que:

O Estado Novo vai prosseguir uma política de degradação do estatuto económico da profissão docente, voltando a apelar aos conceitos de “vocação”, de “missão” e de “sacerdócio”. A nomeação dos regentes escolares é um dos aspectos desta estratégia, que conduzirá a uma desvalorização do professorado, tanto ao nível económico como profissional e científico.

No fim do Estado Novo, Teodoro (1973, pp. 47-53) demarca a “situação extremamente deplorável em que se encontra a profissão docente”, agravada ainda mais pelo constante aumento do custo de vida que não era acompanhado pelo aumento salarial, onde “os vencimento dos professores se desvalorizaram[...] em mais de 50%”. Benavente (1990, pp. 57-58) destaca que a Reforma de Veiga Simão de 1973 marca a vontade de modernização e de deixar pra trás a política de empobrecimento. Apesar disso, esta reforma não mudou a situação significativamente. Com ela, entre outras medidas, alarga-se o ensino obrigatório para 8 anos e – reconhecendo a difícil situação dos professores – os professores sobem duas letras na escala de salários da função pública, mas os regentes continuam recebendo 47,4% menos do que o salário mais baixo do funcionalismo público.

Nóvoa (1987, pp. 772-775) considera que com a Revolução de 1974 e a transformação do papel institucional dos docentes, constata-se a urgência de dar novas

remunerações aos docentes, sobretudo aos professores do ensino primário, de acordo com o grau de instrução e a importância social de seu trabalho (decreto 290/75), pois os docentes são definidos como os agentes de transformação social. Constitui-se numa tentativa de transformar o sistema de ensino e a valorizar a função docente, inclusive no salário, que sobe. O autor constata que o salário dos professores do ensino primário passa a se situar entre tenentes e capitães, bem próximo de engenheiros, arquitetos ou juristas de 3ª classe, além disso, a diferença entre salários de professor do ensino primário e secundário reduzem<sup>548</sup>. O autor conclui que, em grosso modo, pela segunda vez na sua história profissional, os professores do ensino primário estão relativamente satisfeitos de sua condição sócio-econômica. Mas as coisas parecem diferentes com relação às mudanças efetivas dentro do estatuto profissional, dentro do papel institucional ou dentro da prática pedagógica do professor primário.

Em 1990 um novo avanço remuneratório atinge os professores primários e educadores de infância: institui-se um período transitório de integração dos professores no novo sistema retributivo da função pública, onde os professores primários e educadores da infância são enquadrados no 1.º escalão salarial e os professores do ensino preparatório, secundário e médio entram no 3.º escalão. Em 1992 todos os professores (do ensino primário, infantil, preparatório, secundário e médio) passam a estar na mesma escala remuneratória, sem diferenças salariais pelo grau de ensino a que dão aula, a diferenciação do salário inicial é feita só pelo nível de formação, se são bacharéis ou licenciados<sup>549</sup> (FENPROF, 1990).

De acordo com o que afirma Sarmiento (1991, p. 49) que “um estudo actual sobre carreiras dos professores não se esgota na análise do seu estatuto sócio-profissional, mas carece de dar conta das representações dos actores”, as representações dos professores que participaram deste estudo nos ajudam a tirar algumas conclusões sobre a remuneração dos professores. Como percebemos acima, os avanços salariais mais efetivos dos professores em Portugal aconteceram progressivamente após a ditadura, isso é confirmado pelo nosso entrevistado o Professor José (AV-PT), que em 1976 iniciou a profissão como professor contratado recebendo um salário muito baixo, um pouco mais do que seu pai, que era operário fabril, e recebia menos do que todos os

---

<sup>548</sup> Ver Nóvoa (1987, p. 773).

<sup>549</sup> Já existia a possibilidade de formação em nível de licenciatura para todos os professores, inclusive os primários e educadores de infância, embora também existisse a formação em nível de bacharel para estes docentes, a exigência de licenciatura para estes apenas acontece em 1997, com a Lei nº 115/97 (ver Teodoro, 2006).

seus colegas<sup>550</sup>, que zombavam dele, dizendo que com esse salário não conseguiria sustentar uma família (por isso ele também demorou a casar); nesta altura, se pudesse voltar atrás não escolheria mais a profissão, mas ele continuou na profissão por gostar, por uma questão quase de “fé”, e hoje se vangloria de receber mais do que os seus colegas que ainda trabalham mais horas do que ele. Porém, Joaquim (AV-PT) reclama do salário do professor quando comparado com o salário na Espanha.

Dos inquiridos, como referimos anteriormente, 2 inquiridos destacaram que há satisfação por causa da boa remuneração recebida, 2 outros disseram que não existe um rendimento inferior e somente 1 professor referiu que as pessoas próximas a ele estão insatisfeitas com a sua escolha porque o salário é baixo<sup>551</sup>.

Existiram, no entanto, 2 inquiridos de AV-PT que citaram que pretendem deixar a profissão por questões salariais. E 14 inquiridos que marcaram que o homem não escolhe ser professor do 1.º ciclo por ser uma área com rendimento inferior<sup>552</sup>. Diante de todas estas contradições parece difícil concluir se o salário é bom ou ruim, mas podemos analisar que esta variedade opiniões pode ser dependente da origem social dos indivíduos, que acabam por se satisfazer com a melhor opção acessível a eles, pois como refere Teresa Sarmiento (2002, p. 6) a escolha pela profissão docente muitas vezes é “feita em detrimento de outras opções possíveis, com a plena consciência da baixa representação social da profissão e da associada baixa remuneração”.

Pardal e Martins (2006, p. 14) também referem que apesar da profissão docente ser objeto de forte e generalizada crítica e da falta de expectativa de integração dos alunos na atividade docente após a conclusão do curso, muitos alunos continuam procurando os cursos de formação de professores, quer porque não foi possível entrar em outros cursos<sup>553</sup>, quer porque se trata de cursos de natureza universitária e que farão parte do imaginário cultural e social dos sujeitos provenientes de determinados grupos sociais tendo propiciado mesmo níveis consideráveis de mobilidade social no passado.

---

<sup>550</sup> Seus colegas bancários ganhavam mais do que o dobro do seu salário, o seu colega que se tornou chefe de agência de correio que tinha só a 4ª classe ganhava o dobro do seu salário.

<sup>551</sup> Citando suas justificativas: “Consideram uma profissão com bom estatuto e boa remuneração na sociedade” (IPT15); “Aham que é uma profissão bem remunerada e que é bem vista na sociedade” (IPT51). “Já não é aplicável um rendimento inferior” (IPT13); “Era uma área inferior até há algum tempo atrás” (IPT60). “Só posso justificar o motivo dos pais, que preferiam que tivesse uma profissão mais bem remunerada” (IPT32).

<sup>552</sup> Ver Anexo 4.1.

<sup>553</sup> Os autores mostram que mesmo quando escolhem este curso como primeira opção, eles preferiam outros cursos (como psicologia), mas tinham consciência da não acessibilidade destes a eles.



Afinal o salário do professor em Portugal é bom? Depende da forma como for analisado. Frente aos países da OCDE o salário do professor em início de carreira é um dos mais baixos (ver: Cruz et al., 1988, p. 1287; OECD, 2006, p. 56), mas no final de carreira é um dos mais altos (o que geralmente ocorre com 26 anos de exercício profissional). Quando comparado com o Brasil em poder de compra, de acordo com dados da UNESCO/OIT (Siniscalco, 2002, p. 37), o salário inicial de um professor em Portugal equivale a quase o dobro do salário de um professor do Brasil no final da sua carreira<sup>554</sup>.

A título de comparação, fizemos uma “simulação da cesta básica brasileira”<sup>555</sup> em Portugal e retiramos o percentual gasto com “esta cesta” do salário médio do professor público no ano de 2005 em Portugal, esse percentual seria de 4,17%. O percentual gasto com esta mesma cesta do salário médio do professor no Brasil (particular e público) em 2003 era de 23,10%<sup>556</sup> (o que provavelmente indica que o poder aquisitivo de um professor no Brasil é muito menor do que em Portugal).

Contudo, quando relacionamos o salário do professor primário em Portugal com o salário mínimo no país (ver anexo 5.5) e com outras profissões (como mostra o anexo 5.7 a 5.10)<sup>557</sup> podemos dizer que a média salarial não está tão má, pois um professor primário do ensino público tem uma remuneração bem próxima das profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas<sup>558</sup> (praticamente o mesmo que outras profissões com exigência de habilitação de ensino superior, mais do

---

<sup>554</sup> Nesta comparação o Brasil tem a terceira pior remuneração dos professores primários.

<sup>555</sup> A Cesta Básica Nacional Brasileira (Ração Essencial Mínima) é uma lista de alimentos (que pode mudar um pouco de acordo com a região), com suas respectivas quantidades, que seria suficiente para o sustento e bem estar de um trabalhador em idade adulta, contendo quantidades balanceadas de nutrientes, o DIEESE faz uma pesquisa para saber o preço da mesma nas capitais brasileiras que serve até mesmo para estipular o salário mínimo (DIEESE, 1993). Fizemos tal simulação pegando os “preços ao menor de alguns artigos alimentícios” de Portugal divulgados no ILO – October Inquiry (OIT-ILO, 1991), e contabilizando a mesma quantidade da cesta básica do Rio de Janeiro (ver Anexo 5.12). Sabemos que isso é só uma simulação, pois não foi utilizada a mesma técnica que o DIEESE usa para chegar ao valor da cesta básica, além disso, a cesta básica tem que ser de acordo com os costumes alimentícios do local que são diferentes em Portugal. Mas esta simulação dá uma idéia geral de como o poder aquisitivo do salário dos professores no Brasil e em Portugal são muito diferentes.

<sup>556</sup> Dados salariais provenientes do Censo do Magistério (Brasil, 2006) e do Ministério da Educação de Portugal.

<sup>557</sup> Curto (citado por Teodoro, 1973, p. 25) destaca que para calcular qual seria o salário justo é preciso fazer, entre outros cálculos, a comparação com os salários pagos em outras profissões e empresas, assim como a verificação se o salário satisfaz as normais necessidades de ordem material, moral e cultural do trabalhador e dos seus familiares.

<sup>558</sup> O que poderia contradizer o que refere Jesus (2002, p. 78) que tradicionalmente a docência não é tão bem paga como outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas. E contradiz os dados encontrados por Teodoro em 1973 (1973, p. 26-27) de que os professores recebiam salários menores do que eletricitistas, serralheiros, cozinheiros.

que o dobro de profissões como vendedores/as, recepcionistas, cozinheiros/as e cerca de 70% de profissões como engenheiro/ e médico/a)<sup>559</sup>. Além disso, como refere Sarmento (1991) há equiparação do professor primário frente a todos os professores (exceto os do ensino superior) e com os vencimentos dos funcionários públicos com habilitações acadêmica idênticas ou equiparadas.

Entretanto, se considerarmos o salário inicial docente provavelmente ainda há alguns avanços a serem alcançados<sup>560</sup> (ver anexos 5.3 a 5.5), principalmente porque a instabilidade de empregos dos professores em Portugal tem feito com que este salário inicial possa ser prolongado por muitos anos (enquanto ele não for efectivo).

## 2.2 Salário do Professor no Brasil

Podemos afirmar<sup>561</sup> que os professores brasileiros nunca receberam bem. Campos (2002, pp. 2-5) explica que os nossos primeiros professores das primeiras letras, após a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, foram os membros das outras ordens religiosas instaladas no país, que atuavam em escolas monásticas, os capelães de engenho e alguns poucos “mestres-escolas” (leigos nomeados para cobrir os lugares vagos). Assim, a autora diz que “esses mestres legaram aos professores atuais o desprestígio da profissão, assim como uma tradição de má remuneração conjugada com a não preparação e inclinação para improvisação”.

Fernandes (2000, pp. 556-557) expõe que a insuficiência do Subsídio Literário fazia com que existissem poucas escolas e que os salários dos professores fossem muito baixos. O autor descreve a situação de abandono das escolas estatais de Primeiras Letras da Paraíba em 1821, onde existiam duas escolas, uma tinha um

---

<sup>559</sup> Cabe destacar que, como refere Cruz et al. (1988, p. 1293), a falta de dados estatísticos (como a falta de valores para a remuneração média, inicial e final de cada categoria profissional) que também encontramos impede uma avaliação rigorosa e mais realista da evolução da situação dos professores frente a outras profissões.

<sup>560</sup> Como refere (Jesus, 2002, p. 451): “uma maior valorização da educação escolar passa por um maior investimento na educação, traduzindo-se em salários mais consonantes com as responsabilidades e as habilitações académicas dos professores. [...] Os aumentos salariais devem ocorrer sobretudo no início da carreira, nos salários de base, que é onde a diferença é proporcionalmente mais acentuada, comparativamente às grelhas salariais dos outros países da Europa. Além disso, o baixo salário é um dos principais factores para que esta profissão não seja escolhida pelos potenciais professores mais qualificados em termos académicos e, provavelmente, em termos profissionais, tendo em conta que os “professores exemplares” haviam sido alunos com classificações elevadas. Paradoxalmente, estes potenciais professores é que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, aumentando o estatuto e o reconhecimento social desta profissão”.

<sup>561</sup> Com o suporte de vários autores.

eclesiástico com idade muito avançada, já sem condições de dar aulas (não havia aposentadoria na época), que recebia um ordenado de 100\$000 rs e a outra estava vaga porque o ordenado era de 75\$000 rs. Passou-se a oferecer, então, 150\$000 rs de ordenado anual à escola para ter um Mestre que a ocupasse. No Maranhão em 1821 não havia instituição para educar meninas, em 1822 manda-se elaborar editais para contratar professores com ordenados de 150\$000 (igual para mestres de meninos e mestras de meninas, o que não acontecia nem em Portugal), mas como o ordenado era baixo<sup>562</sup>, critica-se que não favorecia a contratação de homens competentes. A situação é idêntica em Pernambuco e no Piauí: a carência de professores era atribuída aos baixos salários. No Piauí existiam 3 escolas quase sempre vagas, porque não havia quem quisesse receber 60\$000 réis anuais (um feitor de escravos recebia 200\$000 réis anualmente, com cama e mesa) e faltavam pessoas “instruídas e idôneas” que pudessem ensinar (propõe-se trazer de Portugal).

A igualdade dos salários para professores aprovados é instituída somente com a primeira legislação específica sobre o ensino primário (Lei Geral de 1827), mas de acordo com Stamatto (2002) existiam brechas para diferenciações salariais, pois caso não houvesse nenhum aprovado era autorizada a contratação de candidatos não aprovados, à condição de pagá-los com salários menores (com menor instrução as moças eram possivelmente as candidatas contratadas ganhando menos). Hilsdorf (1998, pp. 521-522), sobre a contratação da primeira professora aprovada da província de São Paulo em 1828, mostra que ela recebia 300\$000 réis anuais em 1829 enquanto uma outra professora não concursada ganhava 76\$800 réis anuais<sup>563</sup>.

Lílian Wachowicz (citado por Catani, 2000, p. 590) refere a menção de um inspetor do Paraná não é fácil encontrar quem queira ser professor para ganhar 300\$000 réis anuais, pois qualquer jornaleiro ganha soma muito superior. Na década de 1860 apresenta que o Estado reduziu o vencimento dos professores públicos (o que também ocorreu em São Paulo entre 1903-1904), o que repercutiu (em 1867) na baixa frequência da Escola Normal porque os vencimentos não atraíam, especialmente em região fértil de recursos. Campos (2002, pp. 2-5) também descreve que por volta de 1880 a

---

<sup>562</sup> Este ordenado não daria para as urgências e a mais simples subsistência. Propõe-se 300\$000 para os mestres da cidade e 200\$000 para os das vilas (Fernandes, 2000).

<sup>563</sup> As diferenças salariais entre professores e professoras, como já vimos, também eram justificadas pelo fato da mulher não ensinar geometria, o que é demonstrado por Schaffrath (2000, p. 15) sobre a diferença salarial em Santa Catarina em 1835, analisando que a idéia de sacerdócio “explicava” os baixos salários da profissão e os poucos investimentos na educação pública.

remuneração era muito baixa, só poderia exercê-la quem tivesse atividade paralela, ou a família para apoiar (como as mulheres), ou não tivesse encontrado nenhuma outra atividade melhor.

Schueler (2005, p. 384) indica que os professores na corte entre nas décadas de 1870-80 eram geralmente provenientes de classes pobres, recebiam pouco e precisavam do salário para sobreviver, não tinham condições de aprimorar os estudos e freqüentar uma Escola Normal e tinham representações sobre si mesmos de pobreza, austeridade, sacrifícios, sacerdócio e missão.

Almeida (1998, pp. 129-131) conclui que as reclamações sobre vencimentos parecem ser uma constante junto ao professorado do Brasil ao longo das décadas. Nas primeiras décadas do século XX, apesar do discurso dos educadores e intelectuais que atribuíam ao magistério primário características que mais o aproximavam de um sacerdócio ou de uma missão do que do trabalho assalariado, encontra-se escritos em revistas que demonstram que os professores não somente reclamaram dos baixos vencimentos da categoria, como procuraram organizar-se em associações, ou seja, o propalado prestígio não impedia que a categoria fosse extremamente mal remunerada. Poucos se dedicavam com afinco ao ensino, em 1901 um regulamento proibia que os professores exercessem outras atividades (além das aulas particulares). Em 1903, encontra trechos dizendo que ou abandonava-se o magistério ou ter-se-ia uma vida de dificuldades, pois a profissão não dava para sustentar uma família. Em 1906 e 1918 a denúncia de que os vencimentos são insuficientes continua: os salários recebidos não mais bastavam para as despesas básicas e necessidades mais urgentes da vida por estarem situados ainda em patamares iguais aos do ano de 1891 (mesmo em 1891 o salário já era insuficiente e em 1905 eles tinham sido rebaixados).

Kuleska (1998, p. 70) descreve um discurso do governador do Piauí ao reabrir a escola Normal em 1910, onde diz que prefere as mulheres para desempenhar a docência, por causa da sua vocação (afeto e aptidão para ensinar crianças) e porque a exigüidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores não permite que o homem exerça essa função, a mulher é mais resignada e fácil de contentar, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, por isso poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, apesar da baixa retribuição.

Este é um discurso que prolifera, Tanuri (2000, p. 66) mostra que o fato do magistério ser a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher gerava

preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização. No entanto, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária (pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração), por isso as órfãs eram destinadas, em várias províncias, para o magistério primário que oferecia poucos salários. Louro (1989, pp. 35-36) também refere que a vinculação do magistério com a vocação supõe doação, o que leva a uma certa desconsideração do salário, além disso, o fato de serem as mulheres a ocupar esta atividade serve para justificar os baixos vencimentos; pois “usualmente elas não são o único ou o principal componente do orçamento familiar e, supostamente, contentam-se com menor remuneração”.

Almeida (1998, p. 158; 209) encontra estudos que mostram que os professores no início do século XX muitas vezes recebiam salários menores do que pedreiros, carpinteiros e carroceiros. Contudo, também encontra mulheres do interior paulista na década de 1930 e 1940 que achavam bom o salário na época em que lecionava, que lhe assegurava uma vida melhor. Assim, analisa que não foi só o salário que levou ao afastamento do homem do magistério, mas também questões de identidade sexual, movidos pelo fato da profissão ter se tornado feminina, pois apesar de estar entre as profissões mal remuneradas, esta não se situa no último lugar da escala de valores salariais, havendo profissões consideradas masculinas que pagam tão mal quanto o magistério<sup>564</sup>. Assim, ao analisar a imprensa a autora assegura que a profissão docente nunca foi valorizada, ao contrário sempre foi alvo de péssima remuneração salarial e a sua não-valorização antecede o ingresso das mulheres nesse campo profissional.

Ângela Martins (1996a, pp. 159-160) na sua tese analisa que na segunda metade da década 1940 e ao longo da década de 1950 a profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino e, no Rio de Janeiro, ao formar-se a professora tinha emprego garantido na rede pública de ensino com uma remuneração bastante significativa “principalmente quando levamos em conta ser esta uma profissão

---

<sup>564</sup> A autora encontra um artigo em 1902 que descreve as dificuldades das “pobres” moças normalistas: “Após a formatura começa a verdadeira luta da professora em obter uma cadeira, dado que a maioria não veio estudar por mero luxo, mas porque precisava sobreviver. Todas querem uma colocação nos Grupos Escolares da Capital, pois não se resignam a ir trabalhar longe no interior. [...] E aí teremos uma moça solteira, bem educada, mas naturalmente fraca, a viajar sozinha todos os dias, sujeita aos desaforos dos malcriados, ou às eventualidades de uma viagem, embora curta ... [...] A solução única é procurar um marido, que a ampare, que a proteja[...]. Os quatrocentos mil réis atraem os pretendentes, e não faltará quem queira ter a profissão de marido de professora, para viver de seu ordenado, sem fazer coisa alguma”. Percebe-se, então, que o ordenado é baixo, mas desejado (Almeida, 1998, p. 140).

eminentemente feminina, e, conseqüentemente, não ser considerada profissão de ‘arrimo de família’”. No final da década de 1940, a maioria das professoras primárias cariocas recebiam mais de 2 salários mínimos, quando o salário mínimo tinha um poder de compra significativo (supria as necessidades básicas, como alimentação, habitação, vestuário etc), o que tornava a remuneração cobiçada pelas normalistas.

No mesmo período Gouveia (1957, pp. 33-34) não encontra tão boa recepção ao salário docente, pois ao analisar os professores primários do Estado do Rio de Janeiro em 1956 encontra 69% dos/as docentes insatisfeitos com seu salário, tais professores/as eram majoritariamente do sexo feminino, com idade de 25 a 43 anos, de cor branca, proveniente de família de classe média, com nível de instrução formal superior à de seus pais, diplomada por escola normal, que ganha menos de 2 salários mínimos, que contribui para um orçamento familiar, mas que não é o/a único/a responsável pelas despesas da família.

Ângela Martins (1996a, p. 161), no entanto, demarca que o poder de compra do salário mínimo mantinha o mesmo patamar da década de 40 e que a professora primária carioca ganhava mais do que essa média, por esses e outros motivos ela denomina este período (década de 40 e 50) de “anos dourados” da docência, com valorização social e monetária.

Mas esta valorização monetária provavelmente só era representativa em uma profissão eminentemente feminina, que muitas vezes não sustentava sozinha uma família, e também foi por um curto período, pois na década de 1960 vários autores destacam a sua crescente desvalorização. Guacira Louro (1989, p. 36) demarca que nos anos 60 há um empobrecimento das classes assalariadas, onde a ditadura reduz os espaços para resistência e acentua o processo de proletarização do magistério. Quando as normalistas eram a categoria mais alta, os salários de quem não tinha o normal eram rebaixados, mas com o aumento do número de normalistas e o surgimento dos especialistas, os professores passam a receber os níveis de salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas da educação passam a fazer parte do magistério com salários baixos, porém mais altos do que dos normalistas.

Tanuri (2000, p. 80) afirma que a deterioração das condições de trabalho e de remuneração acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau. Para Vieira (2004, p. 16) esta expansão das matrículas se deu pela contenção e pelo rebaixamento salarial (que atingiu mulheres e homens); o que Cury (2000, p. 574)

descreve quando diz que a Constituição Federal de 1967 aumentou o tempo de escolaridade para 8 anos, mas retirou a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária, assim havia a necessidade do crescimento da rede física escolar, mas existiam poucos recursos para tal. O corpo escolar docente “pagou a conta” da expansão escolar com duplo ônus: o rebaixamento de seus salários e a conseqüente duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Além disso, a maior demanda fez com que os contratos precários crescessem e os concursos para professores fossem reduzidos.

Como explicam Bruschini e Amado (1988, p. 5) o magistério começou a ser considerado como profissão feminina sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher biologicamente capaz de socializar as crianças, como parte das suas funções maternas. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão, como mostram autoras da década de 1960 e 1980 que também referem que o baixo salário era para a maioria das professoras (que trabalhavam mais de 40 horas semanais) o principal ou único meio de sustento da família.

Apesar de terem alguns direitos assegurados na década de 1970 como jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados dos salários masculinos, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros benefícios, a profissão continuava sendo mal remunerada (Almeida, 1998, p. 29).

Valle (2000, p. 8) questiona se estes “ganhos”<sup>565</sup> são bons em contraste com o que recebem? Será que os professores não trocariam tantas “benesses” por um salário condigno que lhes permitisse trabalhar em uma única escola? A autora analisa os contracheques de um professor do município do Rio de Janeiro (que até 1975 era o Estado da Guanabara) das décadas de 1960 a 1980 e verifica que os mais baixos salários foram pagos durante os anos 1960 e 1961 e no período de 1980 a 1983. Além disso, afirma que a valorização salarial do magistério tem desconsiderado a experiência profissional acumulada do professor e a sua formação acadêmica ao longo dos anos<sup>566</sup>. Pesquisa de Paiva, Junqueira e Muls (citado por Nunes, 2000, p. 22) sobre os salários dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro também destaca a perda salarial

---

<sup>565</sup> Aposentar cinco anos antes das demais categorias profissionais (direito assegurado desde 1854), férias mais prolongadas, jornada de trabalho semanal reduzida e direito constitucional de ter dois cargos públicos (desde a constituição de 1934) (Valle, 2000).

<sup>566</sup> O professor pesquisado pela autora só recebeu em 1984 pela função de especialista e só em 1988 os professores puderam ter sua formação acadêmica recompensada, apesar da lei determinar isso em 1986.

principalmente dos professores com maior nível de escolaridade e experiência, o salário de um professor em 1994 equivalia a apenas 15% do salário que era recebido em 1979.

Assim, como atesta Almeida (1998, p. 29): “Esse processo, até hoje, não dá mostras de reversibilidade, atrelada que está essa má remuneração aos serviços prestados pelo Estado à população e não ao fato do magistério possuir maioria feminina, como tem sido comumente apontado”<sup>567</sup>.

Podemos verificar que tal má remuneração continua até os dias atuais, onde o professor brasileiro tem um salário apontado por Siniscalco (2002, p. 37) com um dos menores poderes aquisitivos frente à vários países do mundo (no estudo, tem a terceira pior remuneração dos professores primários). Além disso, ao relacionarmos o salário do professor primário no Brasil com o salário mínimo no país e com outras profissões (como mostra os anexos 5.13 a 5.17) podemos dizer que a média salarial continua muito ruim, pois um professor primário tem uma remuneração bem próxima das profissões para as quais são necessárias habilitações acadêmicas muito menores, por exemplo, recebe menos que um pedreiro, vendedor, carteiro, motorista de ônibus, enfermeiro auxiliar (sem diploma de nível superior), entre outros, e muito menos da metade do que recebem os profissionais com exigência de habilitação de ensino superior (enfermeiros, médicos, engenheiros, químicos, psicólogos, etc.).

Mesmo se considerássemos a carga horária do professor como menor<sup>568</sup> (ver anexo 5.18) frente às outras profissões, mesmo assim proporcionalmente ele ainda teria um salário mais baixo do que muitas profissões, como o bancário e o agente administrativo público (com habilitações menores ou iguais aos professores primários, se considerarmos aquele que ainda tem somente o curso normal de médio), e bem menor do que o das profissões com necessidade de habilitação de nível superior<sup>569</sup>. Outro agravante é que quando comparamos com o salário dos outros professores e profissionais da educação (que na maioria das vezes tem carga horária menor do que a do professor primário) o salário do professor primário é muito menor, o que causa neste

---

<sup>567</sup> Isso repercute na sociedade. Por exemplo, muitos entrevistados de Williams (1995, p. 174) culpam as mulheres pelos baixos salários ou a sociedade e a desvalorização da mulher (e do trabalho da mulher) pelos baixos salários das profissões.

<sup>568</sup> Desprezando a carga horária que um professor tem que dispor fora do seu horário letivo (como preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, avaliação, reuniões, formação permanente, entre outras).

<sup>569</sup> Destacamos que não dispomos dados de carga horária das outras profissões que analisamos no ano de 1991, mas pelo que conhecemos da carga horária das profissões, podemos destacar que ganharia igual às/aos secretárias/os e ainda menos do que motoristas, agentes postais e mestres da construção civil.



último um desejo de progressão na carreira para estas outras áreas da educação (conforme veremos no próximo capítulo).

Mesmo com essa contínua má remuneração do magistério, Abreu (2002, p. 1; 6) verifica um pequeno aumento do índice de homens que ingressaram na Escola Normal e um aumento da procura pelos concursos públicos para professores primários no final da década de 1990, o que o autor relaciona mais com o desemprego crescente no país do que ao desejo de ensinar para crianças.

Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 61) também destacam essa associação da busca de homens pela profissão docente com a necessidade, ou seja, este considerado “baixo salário” pode ser muito para algumas pessoas<sup>570</sup>. Em uma das narrativas colhidas, um professor revela um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida, vencer na cidade grande<sup>571</sup>, também mostra a necessidade de mudar de moradia, começar a trabalhar cedo, de mudar para a cidade, o desejo de poder freqüentar uma “escola paga” (o que possibilitou ter êxito no vestibular particular).

Assim, o fato de existirem 25 professores inquiridos do RJ-BR (cerca de 17% da amostra)<sup>572</sup> que descreveram na sua justificativa que havia insatisfação das pessoas próximas com a remuneração recebida e, ao mesmo tempo, a existência de 3 inquiridos do RJ-BR que citaram a satisfação das pessoas próximas associada com a boa remuneração recebida, não é incoerente. Ao contrário, mostra que os professores têm diferentes referenciais, como indicam as justificativas a seguir:

---

<sup>570</sup> Galbraith (1992, p. 246) também cita que homens envolvidos em ocupações sexo-atípicas sugerem fatores como status e dinheiro como sendo parte na sua escolha profissional e satisfação.

<sup>571</sup> Como Catani, Bueno, & Sousa (2000, p. 61) demarcam estes são “objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações”.

<sup>572</sup> Como os seguintes: “Muitos acreditam que a profissão ainda tem um certo status social e gostam. Outros questionam os baixos salários pagos e desaprovam minha escolha (IBR110)”; “Amigos afirmam que sempre serei ‘pobre’” (IBR115); “Por ser uma profissão mal remunerada, são de opinião que existem profissões mais rentáveis a meu alcance” (IBR118, IBR203, IBR92); “Muitos vêem a profissão de professor como uma profissão mal remunerada e ingrata” (IBR132); “Baixa remuneração e pouco valor social” (IBR150; IBR170); “A profissão é má remunerada, assim sendo não deve ser exercida por homem” (IBR156); “Quanto aos insatisfeitos, penso que atribuem o demérito ao banco salário que o professor recebe, se comparado a responsabilidade (IBR163); “Na maioria dos casos não houve opinião expressa. Apenas a minha esposa acha a remuneração salarial ridícula, por esse motivo acha que devo mudar de profissão” (IBR175); “Insatisfação: pelos baixos salários e falta de condições de trabalho (IBR184)”; “A insatisfação se dá em função do reconhecimento salarial” (IBR83, IBR88, IBR180, IBR189); “Meu pai é insatisfeito por causa do salário que temos” (IBR190); “Alegam que a remuneração é baixa (IBR65); “Não acreditam que o magistério possa me proporcionar estabilidade financeira; acham que dar aula, principalmente para o ensino público, é uma loucura” (IBR69).

“Existe a questão do status profissional da figura do professor, mal ou bem a remuneração não é das piores (IBR71)”; “Alguns só estão satisfeitos porque estou recebendo um salário superior à maioria da população (pai, parentes, amigos)” (IBR81); “A satisfação vem do fato de a profissão ser estável e ter uma remuneração relativamente boa. A insatisfação poderia ser por acharem que eu deveria escolher uma profissão que tivesse um salário melhor, como médico ou advogado” (IBR131); “A satisfação deve-se a ter alguém na família que tem um bom emprego e a insatisfação deve-se ao fato do professor não ser bem remunerado” (IBR130).

Ou seja, o salário do professor brasileiro é baixo, mas conforme podemos ver nos anexos 5.14 a 5.16, ainda existem salários e/ou empregos considerados piores (por exemplo, os braçais). Um salário baixo pode ser considerado bom para aqueles que vêm de famílias que recebem ainda menos do que eles e desejável para aqueles que vêm na docência (que ainda tem carência de profissionais) uma melhor chance de ter um emprego considerado importante e estável, frente à escassez das oportunidades de emprego.

### **3 Considerações sobre estatuto financeiro e social**

De acordo com as justificativas dos professores entrevistados e inquiridos sobre a consideração das pessoas próximas sobre a sua escolha profissional verificamos que há uma contraposição entre a satisfação e a insatisfação destas e que não há uma unanimidade se a profissão é boa ou é ruim. Os mesmos aspectos (como prestígio social e rentabilidade) foram ponderados de diferentes formas em ambos os países, o que nos levou a indagar se o professor tem ou não prestígio social? Seu salário é bom ou ruim?

Almeida (1998, p. 191) explica que até a década de 1940 no Brasil:

A escolha profissional passava necessariamente por essa idéia de frequentar um curso de qualidade, que dava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer uma profissão que era reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres. A figura da mulher que lecionava era bem aceita e apontada às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido. O mesmo acontecia com o professor. A família tinha a figura da professora e do

professor em grande consideração e estes detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial percebida [...], desfrutava um prestígio advindo do saber, e não do poder aquisitivo.

Assim, os professores brasileiros tinham um prestígio social que contrastava com a sua remuneração, um prestígio proveniente do saber que ele detinha, o que aconteceu também em Portugal até o fim do Estado Novo, quando o seu papel é exaltado (tanto como agentes do progresso, e da ascensão social de outrem, ou como missionários). Como refere Esteve (1992, p. 41) até as décadas de 1940 e 1950 reconhecia-se o professor com um status social e cultural elevado porque se estimava o seu saber, abnegação e vocação.

No entanto, Mónica (1978, p. 199) relata que em Portugal mesmo durante Estado Novo os membros das classes dominantes consideravam a docência como uma atividade declaradamente desprezível, apenas própria para os “pobres”. Já nas pequenas comunidades rurais, o padre e o professor primário pertenciam às camadas superiores, mas a atitude dos camponeses para com eles se revestia de uma certa ambigüidade: admiração por ele ser da classe baixa, ressentimento por ele ter subido na vida, hostilidade por ser uma autoridade repressiva estranha.

Jesus (2002, pp. 28-29) confirma que no passado os professores do ensino primário e os párocos eram “os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades”, uma situação que, no entanto, não ocorre no presente, pois atualmente, a imagem social dos professores está em declínio (o relatório Braga da Cruz já indica um baixo estatuto aos professores, oferecido principalmente por eles mesmos), esta perda de prestígio está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local. Ele aponta diversos fatores para justificar a diminuição do prestígio, como: a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do saber escolar, o baixo salário, a feminização, o elevado número de professores e a baixa qualidade acadêmica de muitos deles. O autor também refere a contribuição das alterações nos valores sociais para a perda do prestígio, a depreciação do conhecimento e da vocação frente aos valores individualistas e economicistas.

Esteve (1992, p. 41) explica melhor esta mudança de valores:

No entanto no momento actual a nossa sociedade tende a estabelecer o estatuto social com base no nível de rendimento. Os conceitos de “saber”, “abnegação” e “vocação” caíram a pique na valorização social. Para muitos pais a idéia de alguém decidir ser professor não se associa com o sentido de vocação, mas antes com a ideia de não ter capacidade para fazer “algo melhor”, quer dizer, para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro. Por certo que o salário dos professores constitui um elemento mais da crise de identidade que afecta os professores. [...] Este factor, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento mais para o mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa com o aumento de exigências e responsabilidades que se lhe pedem no seu trabalho.

Assim, percebemos que a sobrevalorização do aspecto económico contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, o que acaba incentivando para que muitos ingressem nestas profissões por falta de alternativas profissional (ou que a mentalidade da sociedade sobre os que ingressam nesta profissão seja a de que eles não tiveram alternativas). O autor ainda completa em outro texto (1995, p. 105) que há vinte anos, “o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural” e que atualmente “o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. Com a interiorização desta mentalidade o mal-estar incide sobre os professores, estes passam a abandonar ou pensar em abandonar a docência.

Mas nesta análise o estatuto social é sobretudo estabelecido com base em critérios económicos, associando a desvalorização social à desvalorização salarial. Como explicar, então, o considerado aumento da desvalorização social da profissão docente em Portugal frente à crescente valorização salarial? Será porque ainda seja veiculado que o professor tenha rendimento inferior? Será porque o professor não é mais considerado importante na actual sociedade?

A OCDE em 1989 (citado por Alves, 1994, p. 33) elucida que esta perda de prestígio residiria “em três grandes vectores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão”. Mas a explicação pode ser mais complexa do que esta (até porque como já vimos a feminização é posterior ao baixo estatuto financeiro da profissão e a qualificação sempre foi baixa).

Teodoro (1973, p. 17) aponta que a desvalorização da função docente não está “relacionada com o acesso ao ensino de novas camadas da população, salvo para quem ainda concebia o direito à educação como um privilégio de classe. A desvalorização da função docente é sim o resultado intencional de quatro políticas convergentes: **econômica, social e escolar, cultural e antilaica**” (grifos do autor). E explica que todas as políticas intencionais de desvalorização da função docente<sup>573</sup> fizeram com que “o ensino fosse sendo entregue a pessoal docente não qualificado profissionalmente e sujeitos a condições de trabalho que não respeitam os mais elementares direitos de qualquer trabalhador” (idem, p. 21).

Outro fator mais recente, como nos lembra Nóvoa (1988), é que estamos em uma sociedade mediatizada pela informação onde os professores não têm mais o monopólio do saber. Anteriormente o prestígio era proveniente da “alta missão que lhe era confiada” (mas não podemos esquecer que esta função missionária do professor serviu para justificar seus baixos rendimentos); entretanto, hoje o papel da escola não é mais o mesmo (apesar de ainda ser importante), e o professor não é mais um dos únicos representantes da cultura acadêmica, o que ajuda a explicar tal decadência no seu prestígio social.

Como percebemos com o relatório Braga da Cruz (1988, pp. 1190-1191) a perda do exclusividade do saber têm conseqüências no prestígio social dos docentes, pois com o aumento da profissionalização dos professores portugueses nos últimos tempos, “é cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos do reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão”.

Como indica o relatório, isso é preocupante porque os professores são profissionalmente condicionados pelo meio social em que a escola e o sistema de ensino se inserem. Este prestígio e o reconhecimento social que os professores têm é determinado por vários fatores, como a extensão numérica, a qualificação científica e profissional, a composição sexual, as condições de vida e de mobilidade social que a profissão proporciona, entre outras.

---

<sup>573</sup> As políticas econômicas que visavam não sobrecarregar o orçamento do Estado (mas que sobrecarregam em outras áreas), as políticas sociais e escolares que refletiam e davam continuidade às profundas desigualdades sociais existentes, a política cultural unilateral (destituindo aqueles que se opuseram), a política antilaica que subordinava o ensino à religião.

Nóvoa (1995c, pp. 22-23; 30) observa que “os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico”. No entanto, o autor constata nas sondagens publicadas pela imprensa e nos relatórios sobre a situação dos professores que, apesar de tudo, a imagem da profissão é bastante positiva, ou seja, que o prestígio da profissão docente permanece intacto. Este paradoxo acontece por causa da brecha existente entre a “visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente”.

Enfim, como Nóvoa (1995c, p. 29) demonstra:

O estatuto social e económico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição económica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atractivas. [...] É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.

Ou seja, apesar de parecer que o estatuto social e econômico dos professores estão em total degradação, perdendo o prestígio que sentiam que tinham, em uma análise mais fina não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem os seus atrativos. Como Jesus (2002, p. 50) também considera que “não podemos negar o facto de que esta profissão também comporta, na actualidade, algumas vantagens comparativamente a muitas outras profissões para as quais são requeridas as mesmas habilitações académicas”. Mas o elevado nível de mal-estar nesta profissão requer uma melhoria da situação dos professores, e o salário é a melhoria mais visível e valorizada na atual sociedade de consumo, assim conclui que:

os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente “competitiva”, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas. Tal medida permitiria atrair candidatos com melhores resultados académicos e, logo, provavelmente mais eficazes, podendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o reconhecimento da importância da profissão docente na nossa sociedade (2002, p. 84).

Conforme já mencionamos, em Portugal os salários iniciais na profissão docente não têm sido competitivos, assim como os salários dos professores primários como um todo no Brasil. Como Jesus analisa estes salários devem ser aumentados com o fim de: atrair os potenciais professores com melhores qualificações; manter os professores; e incentivar o empenhamento dos professores que se encontram em exercício<sup>574</sup>. Isso teria repercussões na imagem docente, o que poderia aumentar o seu estatuto social.

Apesar do autor referir que o salário é uma condição necessária, mas não suficiente para a motivação profissional, pois a motivação intrínseca dos professores não aumenta com base em incentivos salariais, ele também destaca que tais incentivos não podem ser analisados de forma descontextualizada ou despersonalizada, pois é preciso estudar o projeto profissional do professor e do potencial professor (fazer uma orientação motivacional), pois todos os fatores são importantes se traduzirem as suas metas, enfim, os fatores extrínsecos (incluindo os salariais) também podem contribuir para o empenhamento dos professores e devem estar presentes para evitar a insatisfação profissional (Jesus, 2002, p. 81; 92; 228).

Não podemos esquecer, como ressalta o relatório de Cruz et al. (1988, p. 1191; 1247), que “o que pensa dos professores a opinião pública e o que pensam os professores de si mesmos são dois determinantes decisivos do status social dos professores”, mas também que a opinião dos professores sobre o prestígio da sua profissão foi pior do que o da opinião pública, que ainda considerava o professor com um considerável prestígio social.

---

<sup>574</sup> Caso contrário o que tem acontecido é: os potenciais professores com maiores qualificações académicas não escolhem a carreira docente; muitos professores abandonam ou têm a intenção de abandonar a profissão docente; muitos professores manifestam pouco envolvimento e empenhamento profissional (Jesus, 2002, pp. 56-57).

Evidencia-se, também, na nossa investigação que a opinião das pessoas próximas sobre a escolha da profissão docente é mais favorável do que desfavorável, mesmo assim os relatos dos nossos entrevistados mostram que a insatisfação destas pessoas (mesmo que seja menor do que a satisfação) os atinge fortemente, e impetra, muitas vezes, a sua opinião sobre a sua própria profissão.

Portanto consideramos que alguns dos motivos do declínio do seu prestígio, mesmo frente ao aumento da remuneração em Portugal<sup>575</sup>, são a perda do monopólio do saber e o aumento da quantidade de professores que, além de dificultar o aumento da sua remuneração, proporcionou uma maior difusão desta profissão, ou seja, eles deixaram de ser raros com a expansão da escola de massas e, por isso, perderam o estatuto de “únicos prestigiados”.

Vale ressaltar que a representação de prestígio que a profissão tinha (até o Estado Novo em Portugal e até a década de 70 no Brasil) não é anterior à entrada das mulheres na docência e que o baixo estatuto financeiro já existia antes da feminização da profissão, isso permite que demonstremos que o sexo não tem sido um grande motivador nem do estatuto financeiro nem social da profissão.

Outra questão a ser pontuada é a de que no Brasil a questão da má remuneração (com as conseqüentes más condições de vida dos professores), ainda está associada a esta queda de prestígio, mas o prestígio social e financeiro ainda existe, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população, que ainda percebem a educação como uma forma de ascensão social e a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhe são acessíveis.

Nóvoa (1989, p. 448) assinala que nas últimas décadas assistiu-se a uma expansão dos sistemas educativos<sup>576</sup> que apresentam sintomas da crise generalizada da escola, incapaz de dar respostas coerentes às necessidades sociais atuais<sup>577</sup>. Por isso, os professores sentem-se desvalorizados e desapoitados, os alunos sentem-se desmotivados, as famílias intranquias, os empresários reclamam da falta de qualidade do ensino.

---

<sup>575</sup> Ver anexos 5.1 a 5.10 e, também, Nóvoa, 1987.

<sup>576</sup> Com aumento do número de alunos e professores; com a pedagogização da sociedade com uma procura crescente de formação e com as novas tecnologias educativas.

<sup>577</sup> Esteve (1995) apresenta doze indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na educação: Aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; menor valorização social do professor; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.



Precisamos de outra escola e outro professor, por isso eles têm que redefinir o seu papel, dado que, como reflete em outro texto (1995c, pp. 30-31), pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro, pois nela concentra-se um dos mais numerosos grupos profissionais e também um dos mais qualificados do ponto de vista académico, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. É preciso criar as condições para “que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio”.



## **Capítulo IX**

### **MAL-ESTAR DOCENTE DO PROFESSOR: DESILUSÃO, DESEJO DE ABANDONO DA PROFISSÃO, NOVAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E MUDANÇAS NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR**

*De momento, as investigações realizadas são unânimes em descrever-nos o professor como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho, já que nos últimos anos se acumularam sobre os seus ombros tal cópia de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para as poder cumprir, que se acha profissionalmente esmagado, com falta de tempo material para atender a tudo o que considera ser seu dever.*

*(Esteve, 1992, p. 163)*



Conforme a investigação de Esteve (1992, pp. 65; 162-163) nos sugere os professores estão cada vez mais condenados a desempenhar mal o seu trabalho, tendo em vista que seu papel nas últimas décadas têm se modificado e estes têm se encontrado cada vez mais assoberbados de tarefas com a qual muitas vezes, por diversos motivos, não têm conseguido dar conta. Este fato tem gerado nos professores uma “enfermidade social” que o autor denomina de “mal-estar docente” para designar “o conjunto de consequências negativas que afectariam o professor a partir da acção combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

De acordo com o autor, as principais consequências do mal-estar poderiam classificar-se do seguinte modo<sup>578</sup>: sentimentos de desconcerto e insatisfação frente os problemas da prática docente, em contradição com a imagem ideal da que os professores desejariam realizar; incremento de esquemas de inibição e rotina como forma de diminuir a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflitivas; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo como escape para fugir às tensões acumuladas no trabalho; esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade; stress; autodepreciação; autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino; ansiedade permanente, associada a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reactivas; depressões (1992, p. 89).

Jesus (2002, pp. 235-236) destaca ainda que o conceito de mal-estar docente (equivalente a noção de “teacher burnout e “malaise des enseignants”) “traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Onde primeiro as exigências excedem os recursos do professor e provocam stress<sup>579</sup>, depois ele tenta corresponder a essas exigências aumentando o esforço, por fim aparecem os sintomas de mal-estar<sup>580</sup> (causado nos

---

<sup>578</sup> Por ordem decrescente do ponto de vista qualitativo e decrescente do ponto de vista quantitativo.

<sup>579</sup> O stress é a resposta não específica do corpo a qualquer solicitação, desenvolve-se como reacção a um estímulo (chamado stressor) e implica um processo de adaptação (Esteve, 1992). Assim o stress pode ser positivo, mas o mal-estar é sempre negativo traduzindo o resultado do stress e da falta de um sistema de suporte. A continuação do stress pode levar ao mal-estar, mas o mal-estar não é um resultado inevitável do stress (Jesus, 2002, pp. 236-237).

<sup>580</sup> Como, por exemplo, a fadiga e a exaustão emocional; o trabalho como predominante na sua vida; a sensação de pressão persistente; as mudanças no habito de vida, como tomar remédios e estimulantes; impaciência e irritabilidade; pior auto-conceito; conversar mais sobre o trabalho e de forma negativa; tende a usar recursos audiovisuais; perda de entusiasmo; instabilidade emocional; intenção de mudar de profissão; insônia e dores de cabeça; absentismo; postura conflituosa; distanciamento afetivo; dificuldade de tomar decisões (Jesus, 2002, pp. 237-238).

professores portugueses mais por sobrecarga e incontrolabilidade das tarefas, pela má relação com os colegas, aumento das responsabilidades e falta de suporte social).

Batista e Codo (2006, p. 84) referem ainda que:

As condições para o aparecimento do sofrimento psíquico no trabalho estão dadas, e vejamos porque. Toda atividade de trabalho demanda, em maior ou menor medida da parte do trabalhador, esforço que se traduz numa sorte de “sofrimento” no trabalho, isto seria a realidade normal do trabalho. O espaço para o sofrimento psíquico se abre quando esse investimento carece de sentido.

Portanto, as condições para o aparecimento do sofrimento no professor estão dadas porque tem faltado sentido no investimento deste na sua profissão. Tal mal estar, de acordo com Teodoro (2006, pp. 21, 81, 93), tem sido agravado cada vez que os problemas sociais transformam-se em problemas escolares e conseqüentemente alargam as funções dos professores. Assim: ser professor tornou-se uma “profissão de risco”, onde a cobrança é cada vez maior junto com a crítica, a culpabilização e a pressão pela competitividade, enfim “os professores nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho”.

Concordamos com Nóvoa (1995c, p. 22) que as conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos e demarcamos que muitas destas conseqüências do mal-estar e o sofrimento estão presentes em grande parte dos professores que fizeram parte desta investigação: todos os entrevistados demonstram algum indicativo de mal-estar docente (apesar de nenhum deles estarem nos últimos níveis das conseqüências do mal-estar), assim como 67% dos inquiridos do RJ-BR e 37% de AV-PT<sup>581</sup>. Enfim, no capítulo anterior percebemos que as condições extrínsecas/sociais à profissão podem levar os professores à insatisfação/satisfação com a profissão; neste capítulo, analisaremos, então, quais os motivos da sua insatisfação e mal-estar.

---

<sup>581</sup> Ou desejam abandonar a docência, demonstraram que mudaram a sua opinião sobre a docência de forma negativa ou demarcaram que aspiram a outros cargos/profissões.

## **1 Professores desiludidos: a desvalorização da profissão, as dificuldades e a falta de investimentos**

Aprofundaremos, neste ponto, alguns dos motivos de insatisfação<sup>582</sup> dos professores inquiridos e entrevistados<sup>583</sup>. Os professores entrevistados e muitos dos inquiridos mostram que a sua opinião sobre a profissão mudou, principalmente após o início da profissão, pois passaram a perceber alguns problemas/realidades<sup>584</sup> que os desanimaram e chegam a refletir no desejo de abandono da profissão de professor do ensino primário.

Joaquim (AV-PT) mostra que, apesar de gostar da profissão, não está satisfeito com a forma como ela tem sido tratada. Conta que em Portugal, por causa da falta de crianças, quando há poucas crianças na comunidade o professor tem que ensinar às 4 séries ao mesmo tempo (o que acontece muito nas comunidades pequenas, inclusive ele já passou por esta situação). Na maioria das escolas (principalmente em comunidades pequenas) não há um empregado sequer e o professor tem que fazer limpezas, compras, gerir a escola e tudo o mais. Para ele, o governo de Portugal ainda não viu que é preciso dar prioridade à pré-escola e ao 1.º CEB, porque estas são as fases iniciais da escolarização da criança e mais importantes, por isso ele demarca que a pirâmide está invertida: muita valorização ao ensino superior e nenhuma ao 1.º ciclo.

Além disso, segundo o professor Joaquim<sup>585</sup>, a maioria das escolas destas pequenas comunidades ainda são “escolinhas” com edifícios muitas vezes em péssimo estado (algumas, inclusive, com janelas caindo, outras estavam sendo reformadas), com apenas duas salas e um hall de entrada, sem sala de professores, em muitas nem existe “casa de banho<sup>586</sup>” adequada (às vezes só existe um buraco no chão para fazer as necessidades), sem espaço apropriado para as crianças brincarem, com quadros onde às vezes nem se consegue ler o que está escrito porque já não suportam mais giz. Os materiais são muito escassos, pois a verba é muito baixa os professores é que acabam

---

<sup>582</sup> Além da remuneração, falta de prestígio e da opinião das pessoas próximas que já foram analisadas no capítulo anterior.

<sup>583</sup> Referidos nas entrevistas e nas questões abertas do inquérito por questionário, números 17 (justifique as razões da mudança de opinião sobre a profissão de professor primário) e 21 (porque deseja mudar de atividade profissional).

<sup>584</sup> Gonçalves (2000) descreve que os principais problemas encontrados são atribuídos: à instituição; aos alunos; aos próprios professores; aos pais/encarregados de educação; e, por fim, à sociedade em geral.

<sup>585</sup> Observe-se que a entrevista foi concedida em 2005.

<sup>586</sup> Casa de banho é a designação em Portugal para banheiro no Brasil.

colocando materiais do seu bolso<sup>587</sup>. No entanto, muitas destas “escolinhas” estão a fechar por falta de alunos em Portugal (não há crianças, não há nascimentos e elas acabam por fechar). Estas são muito contrastantes com as novas escolas que foram construídas, mas que ainda não estão em todos os locais.

Estas críticas encontram respaldo em alguns dos problemas descritos por Gonçalves (2000) como sendo atribuídos à instituição<sup>588</sup>, nas narrativas de outros entrevistados e também nas respostas de muitos inquiridos, não só de AV-PT como também do RJ-BR, que destacam: a falta de materiais<sup>589</sup>; o desprezo do governo e dos políticos e a necessidade um interesse prioritário ao ensino primário (que tem estado em um dos últimos lugares)<sup>590</sup>.

André (RJ-BR) também demarca em sua narrativa que essa falta de interesse em investir em educação é uma questão histórica que vem se arrastando pelos anos, falta promover um plano de cargos e salários, dar maior valor à formação do professor

---

<sup>587</sup> Citando o professor “Materiais são escassos, escassíssimos, um euro por aluno quando muito para o ano todo, gasta-se muito dinheiro do nosso bolso, o ano passado gastei [...] mais de 200 euros do meu bolso para os alunos, e como eu, milhares de professores de 1.º ciclo estão a dar [...]. Dar livros da minha biblioteca, canetas, lápis, folhas, sei lá. É por isso que [...] nós às vezes quase nos confundimos com os pais deles, é muito complicada a realidade do 1.º ciclo”.

<sup>588</sup> Que cita, entre outras, o excesso de burocracia, falta de condições de trabalho, de gestão, de instalações próprias/adequadas, inexistência de professores de apoio, falta de apoio, falta de materiais, recursos económicos; excesso de projetos, constrangimentos, exigência/necessidade de polivalência do professor, entrada precoce dos alunos, programas estabelecidos a nível nacional, uso de métodos de ensino inadequados, colocações no início da carreira (com alunos mais difíceis), turmas muito grandes, falta de condições para a formação contínua dos professores (Gonçalves, 2000, pp. 259-265).

<sup>589</sup> Como demarca Esteve (1995, p. 106) “A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente”.

Por exemplo, um inquirido demonstra que “Não dá para desenvolver um trabalho de qualidade quando as escolas públicas não tem nem material de higiene para oferecer aos seus alunos” (IBR144); O Professor José (AV-PT) também considera que a “escola primária foi um parente pobríssimo, paupérrimo, dos outros graus de ensino, enquanto se investe muito nas universidades, se investe muito mais nas escolas secundárias, em laboratórios, nisto e naquilo”, para ter um laboratório teve que colaborar muito e fazer parcerias com a Universidade de Aveiro (agora não tem verba pra isso) que na altura colaborava com a escola e dava um laboratório completo, para fazer várias experiências, o que ele considera muito importante para os alunos entenderem os conceitos, aprenderem pela experiência, assim nunca mais eles vão esquecer.

<sup>590</sup> José (AV-PT) diz que se desanima com “o esquecimento do Estado português nos deitou a nós do 1.º ciclo”, e exemplifica que a sua escola “com exceção do computador, [...] há 42 anos eu encontrei uma escola como essa, uma sala igualzinha a esta [...], essa sala motiva muito... (risos)”. Além disso, as constantes reformas e a falta de atenção aos professores também desanimam.

Os inquiridos também destacam esta insatisfação: “Não desejo mudar de actividade profissional, mas neste momento sinto que ser professor do 1.º ciclo não é motivado, dado o desleixo e o abandono a que estamos a ser empurrados. Para os governantes o 1.º ciclo não existe” (IPT42); “O 1.º ciclo está desprezado pelo governo” (IPT42); “Não é uma profissão estável. E existe um total desrespeito por esta profissão, a começar nos responsáveis políticos...” (IPT30); “Essencialmente devido à falta de investimento no sector, constantes mudanças na legislação, o regime de monodocência e instabilidade geográfica (IPT23); “Não há satisfação profissional que resista ao descaso dos políticos com a classe” (IBR175); “A profissão acredito ser uma das mais importantes, porém o reconhecimento, inclusive da própria cúpula superior, não há” (IBR135).



(inclusive pós-graduação, mestrado e doutorado que são pouco valorizados)<sup>591</sup>. Ele considera a docência uma profissão crucial na sociedade, pois é o único profissional que está presente na formação de todos os outros profissionais, por isso deveria ser mais bem remunerada e valorizada, principalmente no caso dos professores primários que são os que “carregam a escola nas costas” porque “a escola não funciona sem a gente. O professor de educação física ele pode faltar uma semana, os pais não vão reclamar, mas se você faltar dois dias os pais já estarão lá”.

Uma outra insatisfação é descrita pelo professor Paulo (AV-PT) sobre a opinião errônea de que os professores trabalham poucas horas diárias, quando comparadas com outros profissionais (ver anexo 5.11); errônea porque na realidade os professores trabalham além das horas letivas, têm reuniões e levam trabalhos para casa (por exemplo, preparação de aula e correção de trabalhos) e as pessoas acham que “os professores não fazem nada”<sup>592</sup>.

Jesus (2002, pp. 61-62) cita que muitas pessoas “pensam que a principal razão para a escolha da profissão docente é a vida calma que permite ter, com longos períodos de férias”, isso chega a ser motivo de desilusão de alguns professores de início de carreira, pois confrontam-se com um horário extra-letivo sobrecarregado com tarefas escolas e também com uma desvalorização social da profissão.

A desvalorização social, de acordo com Gonçalves (2000), é uma representação que determina aos professores uma forte insatisfação, sendo um dos aspectos que indicam uma atribuição feita pelos professores dos problemas à sociedade em geral<sup>593</sup>, o que também é ressaltado na narrativa de Paulo que diz que o professor antigamente era o “senhor professor”, havia um respeito e um valor dado ao professor que não há hoje na sociedade em geral<sup>594</sup> (entretanto ele considera que as pessoas

---

<sup>591</sup> Joaquim (AV-PT) também demarca que se as escolas públicas fossem privadas já tinham falido, porque não há valorização dos profissionais que temos, se ele fizer um doutorado não ganha mais nada financeiramente com isso, nem em termos profissionais, não tem vantagens em concursos. Além disso falta avaliação para analisar qual é a via de ensino melhor, o que tem dado certo.

<sup>592</sup> Um inquirido também destaca esta insatisfação: “O professor do primeiro ciclo não é respeitado, não lhe é reconhecido o esforço e dedicação, para a sociedade em geral ‘não faz nada’.” (IPT30)

<sup>593</sup> Dentre outros aspectos como: as condições sociais desfavoráveis ao processo educativo das crianças, a falta de apoio da sociedade (que faz o professor sentir-se isolado), as condições de trabalho desgastante para os professores, a interferência de estranhos no normal funcionamento da escola e a falta de apoio do ministério da educação e autarquias (Gonçalves, 2000, pp. 268-270)

<sup>594</sup> O que coincide com o que é relatado por José (AV-PT) que diz que apesar do estatuto financeiro do professor ter mudado de “8 para 80”, hoje a profissão está desvalorizada, o professor é visto como um funcionário qualquer. Isso não quer dizer que a valorização de antes lhe desse uma certa alegria, mas dava um certo reconforto, ele sentia-se bem com a profissão, embora ganhasse menos, ele sentia-se compensado porque era visto com bons olhos, por isso gostaria que a profissão fosse vista com um maior

sempre lhe deram valor, inclusive os pais de alunos). Além disso, por causa dessa desvalorização muitos professores não recomendam a sua profissão nem aos seus filhos<sup>595</sup>.

Outro motivo de insatisfação indicado por Paulo é a mudança de valores atuais<sup>596</sup>, onde os pais acham que o professor está na escola “para tomar conta dos meninos” e que ele pode ensinar-lhes “valores”<sup>597</sup>. Gonçalves (2000, pp. 265-268) descreve estas reclamações contra os encarregados de educação como atribuídas pelas professoras que ele entrevistou à falta de informação destes sobre as finalidades da escola e da ação do professor, pelo meio sócio-cultural desfavorecido, por causa da desagregação do núcleo familiar, da não existência de regras na família, da falta de educar os filhos, pelo ambiente familiar gerador de falta de responsabilidade e por causa da pouca afetividade.

Relacionada com esta observação está a insatisfação com a indisciplina dos alunos descrita por alguns entrevistados e inquiridos<sup>598</sup>, que também foi descrita na investigação de Gonçalves (2000, pp. 251-254). Paulo relata que há turmas difíceis e que existem diferenças entre os alunos, por isso e por outros motivos é preciso que os

estatuto. Desvalorização que está presente também em algumas justificativas dos inquiridos como: “Hoje um professor não tem qualquer ‘peso’ na balança da sociedade” (IPT10); “Profissão pouco valorizada” (IPT44); “Profissão que para a maioria das pessoas não tem nenhum valor” (IPT47); “Falta de respeito” (IBR112). Além disso, esta desvalorização é apontada pelos entrevistados Roberto (RJ-BR) e André (RJ-BR) e alguns inquiridos como motivadora da não escolha dos homens pelo magistério: “Por ser uma profissão cujo estatuto social é pouco valorizado” (IPT60)

<sup>595</sup> Como descreve Jesus (2002, pp. 28-19) e como é o caso do Professor José (AV-PT) que por causa da desvalorização da profissional, da falta de emprego em Portugal, da maior dificuldade de dar aulas atualmente e da falta de progressão na carreira (que existe mais em outras profissões), hoje ele diz aos seus filhos para terem qualquer profissão exceto ser professor.

<sup>596</sup> Como mostram alguns inquiridos e entrevistados: “Os valores foram se perdendo ao longo dos anos” (IBR94); “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” (IPT14); “O papel do professor hoje em dia é muito distorcido” (IBR87); “hoje as crianças estão muito sem pai para ajudar” (Vinícius, RJ-BR).

<sup>597</sup> “Agora ser professor não traz vantagens nenhuma. A mentalidade dos pais mudou e quase exigem do professor o milagre do sucesso de seus filhos. Os professores são sempre culpados do insucesso. Os pais, nunca” (IPT46); “Falta de reconhecimento e valor por parte de alguns dos pais, alunos e a sociedade em geral” (IBR110); “Ambiente de trabalho, falta de apoio familiar (dos pais) e até mesmo dos que se dizem profissionais da área” (IBR125).

<sup>598</sup> José (AV-PT) explica que hoje é muito mais difícil dar aulas, antigamente os miúdos chegavam à escola mais disciplinados. Mas começou a ver que estava a dar aulas para miúdos do final do século XX, e que hoje os alunos chegam de outra forma: “chegam-me com outros conhecimentos, depois chegam-me com outra indisciplina”. Entretanto ele não vê isso com insatisfação, mas como sendo necessário evoluir e enveredar por outro tipo de pedagogia (o movimento da escola moderna).

Os inquiridos demonstram maior insatisfação com esta mudança: “Crianças pouco receptivas ao trabalho. Pais complicados” (IPT44); “O professor nem sempre tem o suporte e o apoio necessário ao seu trabalho e as crianças chegam com tantos problemas e tão desinteressadas que acabam prejudicando a sala toda” (IBR131); “Percebo que os homens não têm tanta paciência como as mulheres e as crianças estão cada vez mais rebeldes” (IBR97); “Ambiente de trabalho, falta de apoio familiar (dos pais) e até mesmo dos que se dizem profissionais da área” (IBR125); “Cansei, e o comportamento dos jovens não é mais o mesmo” (IBR138).

professores trabalhem em conjunto com os “encarregados da educação<sup>599</sup>”, esclareçam sobre o seu trabalho e não sejam inflexíveis para não ferir a sensibilidade na relação com os pais, também é indispensável que sejam “amigos dos seus alunos”, amigos não no sentido de serem permissivos, mas no sentido de querer o melhor para eles, de ser uma pessoa em que os alunos possam confiar.

Nóvoa (1995c, p. 24) considera que “é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas” por favorecerem a entrada de indivíduos que nunca pensaram em ser professor e não se realizam nesta profissão e por dificultarem um trabalho coletivo (pois excluem as organizações escolares e os corpos docentes deste processo). Neste sentido, o professor Paulo critica os critérios de admissão à carreira profissional em Portugal, onde alguns dos critérios utilizados nos concursos públicos (que não têm provas escritas) são a classificação (nota) final do curso de formação inicial, o tempo de serviço e se o curso de formação foi em nível de bacharelato ou licenciatura. Ele considera alguns critérios injustos, um deles é a falta de maior valorização aos alunos formados por universidades públicas que, de acordo com ele, sofrem uma maior seleção para entrar no curso, são melhor formados e passam por uma maior exigência, o que repercute em classificações finais piores do que nas particulares, que oferecem maiores notas aos seus alunos<sup>600</sup> porque estes pagaram o curso (para que estes tenham vantagens no concurso).

Outra injustiça, segundo o professor, é o fato dos docentes fazerem bacharelato em 1.º CEB e depois uma licenciatura de uma disciplina específica para dar aula no 2.º CEB, mas quando eles não conseguem mais vagas para dar aula no 2.º CEB, concorrem para o 1.º CEB e têm vantagens sobre os professores de 1.º ciclo, pois concorrem sendo licenciados (mas não têm habilitações específicas de licenciados para o 1.º CEB) e concorrem também com o tempo de serviço que tiveram no 2.º ciclo<sup>601</sup> e, para ele, esse saber não é o mais adequado ao 1.º CEB que tem mais que saber conteúdos didáticos.

---

<sup>599</sup> Forma como é designado em Portugal os responsáveis pelo aluno, sejam pais, mães ou outros.

<sup>600</sup> E destaca que a maioria destes alunos não conseguiu notas para entrar nas públicas.

<sup>601</sup> O Professor Joaquim (AV-PT) critica isso, pois para ele o 1.º ciclo está povoado de “falsos professores”, pessoas que nunca aprenderam um método de leitura, que nunca tiveram uma didática das línguas para trabalhar com crianças tão novas, mas por não conseguirem colocação no 2º e 3º ciclo, vão para o 1.º ciclo porque a lei permite. Um inquirido também: “Nem todos saem com formação adequada para ensinar crianças tão pequenas a dar os primeiros passos na sua vida escolar e só vêm para o 1.º ciclo porque não conseguiram colocação noutra ciclo” (IPT27).

Há outro motivo de insatisfação relacionado com a admissão à carreira profissional em Portugal que é a instabilidade geográfica e instabilidade na carreira. Como Gonçalves (2000) descreve este seria um dos maiores motivos de mal-estar das suas entrevistadas, pois os professores no início de carreira não têm estabilidade geográfica (pois podem no ano seguinte ter que dar aulas em outro local, com dificuldade de transporte, muitas vezes bem distante do anterior) nem estabilidade na carreira (podem não ter vaga no ano seguinte). Mas os nossos inquiridos e entrevistados não citaram tal problema.

Os professores também têm muitas críticas à formação inicial. De acordo com Batista e Codo (2006, p. 78) esta insatisfação com a formação inicial relaciona-se com o distanciamento do trabalho “como deve ser” da “realidade do trabalho” que causa uma tensão, porque os diferentes aspectos da realidade do trabalho escolar impedem que se siga à risca o que aprendeu durante a sua formação profissional.

O Professor José (AV-PT) critica a formação dos professores atualmente, que continua a ter os mesmos defeitos que a sua formação teve<sup>602</sup>, principalmente quanto à falta de preparação para a prática e com relação aos estágios que são pequenos (poderiam ser desde o início da graduação) e desconectados<sup>603</sup>. Ele considera que seria bom um aluno ver todo um ano letivo e uma determinada pedagogia, aplicar as teorias que aprendeu. Além disso, ele acredita que as universidades deveriam preocupar-se em avaliar como está o aluno depois de formado, para verificar se estão ensinando bem, se o aluno está conseguindo dar aulas bem<sup>604</sup>.

Esteve (1992, pp. 140-143) responsabiliza os enfoques normativos de formação por este maior “choque com a realidade” dos professores iniciantes, pois os programas de formação do professorado orientados por este enfoque divulgam um modelo (na maioria das vezes implícito) de professor “eficaz” ou “bom”. Com base neste modelo de “bom professor”, transmite-se ao futuro professor o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar. Este estereótipo de “bom professor” é construído e

---

<sup>602</sup> José reclama que a sua formação foi no período da revolução de 1974 a 1976, então, discutia-se muito ideologia e pouca prática pedagógica. O Professor Joaquim (AV-PT) também reclama da formação que ele teve, ele não se sentia preparado para dar aulas para crianças.

<sup>603</sup> Podemos associar este tipo de problema com problemas institucionais, mas também com os atribuídos aos próprios professores que não se sentem preparados (a si próprios nem aos outros professores), em uma auto-culpabilização que demarca a falta de preparação para certas áreas programáticas e as incapacidades de um modo geral (Gonçalves, 2000, pp. 255-259).

<sup>604</sup> O Professor Joaquim (AV-PT) também sugere que as universidades vão à campo buscar o que se têm feito de bom no ensino, formas de ensinar que deram certo, fazer colaborações com os professores.

mantido sobre uma simplificação generalizante da realidade estereotipada. Este modelo gera ansiedade sobre o trabalho do professor, pois responsabiliza o professor como único responsável pela eficácia docente e estabelece uma relação direta entre a personalidade do professor e o êxito da docência. Assim, o professor formado neste enfoque se autoculpabiliza ao entrar na escola, acha que lhe faltam qualidades atribuídas ao professor ideal<sup>605</sup>.

O Professor Joaquim (AV-PT) também têm muitas críticas ao sistema de formação de professores, ele considera que os docentes desta formação inicial de professores tinham que ter experiência letiva no ensino básico para não falarem só do que lêem, pois muitos tiveram boas notas, sabem muito dos autores que escreveram sobre o ensino, fizeram mestrado e são professores das ESEs (Escolas Superiores de Educação), mas não sentiram os problemas do ensino, como é que esta pessoa pode orientar um estágio e ser supervisora da formação de um aluno? Desta forma os alunos não lidam com a realidade “pensam que a escola de 1.º ciclo é o paraíso pintado durante 4 ou 5 anos”, estagiam em escolas modelo que têm tudo e depois deparam-se com uma escola que não tem nada e que têm que desembolsar dinheiro para que tenham alguma coisa.

Para ele a formação do professores tinha que ser a nível do ensino básico (educação de infância, 1.º, 2.º e 3.º CEB juntas), ou seja, unida, com conteúdos básicos e depois a pessoa se especializa no que deseja. A formação da forma como está (os professores do 1.º ciclo, 2.º e educadores de infância formados nas ESEs e os outros nas Universidades) cria uma divisão na classe, pois os professores têm tradições e vivências diferentes, assim os professores nunca se entendem e jogam a culpa uns nos outros dos fracassos ou das deficiências dos alunos (deficiência que se torna um ciclo vicioso, o aluno com formação deficiente chega até o ensino superior e depois vai dar aula aos

---

<sup>605</sup> A solução estaria em um enfoque descritivo da formação que considera que não existe o bom professor, mas bons professores com personalidades e estilos diferentes, eficazes para enfrentar a mesma situação educativa, o aluno deve identificar-se, reconhecer as funções e caracterizar as situações de dado estilo. No quadro de um modelo descritivo de formação, quando o professor fracassa, pensará em corrigir a sua atuação estudando a realidade em que ensina, com o fim de responder de forma adequada aos elementos da situação que não domina. O choque com a realidade é inevitável, mas pode ser atenuado com a prepa-ração, reflexão e a partilha dos problemas com outros que também o sofrem (Esteve, 1992, pp. 144-145)

próximos alunos). Outro alvo de muitas críticas por parte de Joaquim e de outros professores é o sistema da monodocência no ensino primário<sup>606</sup>.

A acomodação e falta de união dos professores é lamentada por José (AV-PT) que diz que o professor português, em geral, acomodou-se, não faz formações, não participa em reuniões sobre novas pedagogias onde possa trocar experiências, não busca se unir<sup>607</sup>. Joaquim (AV-PT) também destaca que há falta de projetos curriculares e de avaliações em comum, ou seja, “não existe uma missão global da aprendizagem, existe uma missão parcelar do trabalho de cada um”, ele já se envolveu em projetos com universidades e para ele “todos esses espaços de reflexão são importantes; agora, nem todas as pessoas pensam isso, não é?”.

Como refere Esteve (1992, p. 160) “A auto-realização do professor supõe, necessariamente, inovação educativa e esta é praticamente impossível sem comunicação com os colegas”, assim tal acomodação pode ser também um indício ou um caminho para o mal-estar docente.

Como o professor Vinícius (RJ-BR) assume a dificuldade de ensinar hoje é maior e também que “o ensino está muito ruim; eu sou professor, mas eu concordo quando as pessoas têm críticas ao sistema educacional”. Outros professores, no entanto, demonstram uma visão ainda mais “pessimista” (o que não significa que as suas críticas sejam erradas) sobre a situação escolar e docente que lhes leva à pensar no abandono da profissão, por exemplo:

“O sistema está falido e o ensino proposto cada vez pior” (IBR106); “A educação está sendo vilipendiada” (IBR95); “Não desejo mudar de profissão, só que neste momento sinto-me desiludido com o sistema de ensino” (IPT48); “Embora ainda ame minha profissão os problemas me desanimaram um pouco” (IBR107); “Ambição, procura de novos desafios e acima de tudo um professor que seja ambicioso sente-se frustrado, já que tanto sobe na carreira docente sendo bom professor como mau. Deveria existir uma mudança/ascensão na carreira docente por mérito e não por anos de serviço” (IPT10); “A opção de talvez justifica-se

---

<sup>606</sup> Como também é descrito por alguns inquiridos: “O Professor de 1.º ciclo não tem estabilidade no local de trabalho, é tratado com sobrançeria pelos colegas dos outros graus de ensino e ainda por cima é responsabilizado pelo fraco rendimento dos alunos, não se questionando nunca em que condições trabalhou. E é impossível manter a monodocência como método de trabalho... (IPT30); “Essencialmente devido à falta de investimento no sector, constantes mudanças na legislação, o regime de monodocência e instabilidade geográfica (IPT23).

<sup>607</sup> Um inquirido também escreve que “A classe não é compacta nas idéias” (IBR135).

devido ao grande desgaste desta profissão, que por vezes faz levar ao abandono/mudança para outra” (IPT14); “Desadequada formação académica, desacordo com o regime de monodocência, desorganização generalizada deste nível de ensino, falta de profissionalismo dos intervenientes, abandono da tutela e falta de exigência” (IPT23); “Como respondi anteriormente, as condições de trabalho são fracas, o ordenado é péssimo e a minha orientação profissional está mais vocacionada para o mundo das artes. [...] Como tal, sinto-me um pouco desmotivado” (IPT24); “Por causa de ter atravessado tantas reformas do ensino; por ter descido de consideração relativamente a outros trabalhos; pela instabilidade no trabalho; porque é muito desgastante, nesta faixa etária; por não ter tido formação do Ministério da Educação, ao longo da carreira (formação com interesse pedagógico); por ter escolas sem recursos, etc...” (IPT41); “Porque, apesar de ter vocação para dar aulas, aquilo que verdadeiramente sinto neste momento leva-me a pensar em mudar de actividade profissional” (IPT47); “Após a aposentadoria pretendo trabalhar com Artesanato e Artes Plásticas, em oficinas e ateliês específicos, ou em ensinar, quanto em aprender numa constante troca de conhecimentos” (IBR72); “Não se muda a actividade é que já exerci essas funções durante 15 anos” (IPT5); “Antes ser professor era prazer, hoje, infelizmente pra muitos é falta de opção e consequência disso e muitos profissionais insatisfeitos” (IBR97); “Hoje, agora, nesse momento, me arrependo completamente da profissão que escolhi. Não acredito mais na educação no Brasil” (IBR106).

Mas nem todos que enfrentam a realidade têm essa visão tão pessimista, outros professores descrevem que conheceram melhor a profissão, apontando somente mudanças na sua atitude e opinião sobre a profissão, como:

“Tenho uma idéia mais clara do papel do professor” (IPT60); “Não foi, nem é assim tão fácil” (IPT25); “Hoje vejo que muita coisa que acreditava sumiu. Procuro ter mais maturidade para direccionar minhas ações” (IBR63); “Após a estada neste ciclo vi uma nova realidade” (IPT59); “Apesar de gostar do que faço, atualmente tenho um outro ponto de vista, pois a situação da Educação no Brasil é complexa demais” (IBR154); “Hoje conheço a profissão” (IBR180).

Enfim, como descreve Gonçalves (2000, p. 13) acerca das suas entrevistadas a maioria delas revelaram uma posição quase contraditória, mais de metade admitiu ter

passado por “momentos de ruptura” (entendida como o “corte” com a profissão, abandono ou desejo de abandono), enquanto também mais de metade afirmou nunca tal lhe ter sucedido; ou seja, muitas já estiveram em algum momento insatisfeitas com a profissão ao ponto de pensar veementemente em abandoná-la.

## **2 Desejo de abandono da profissão**

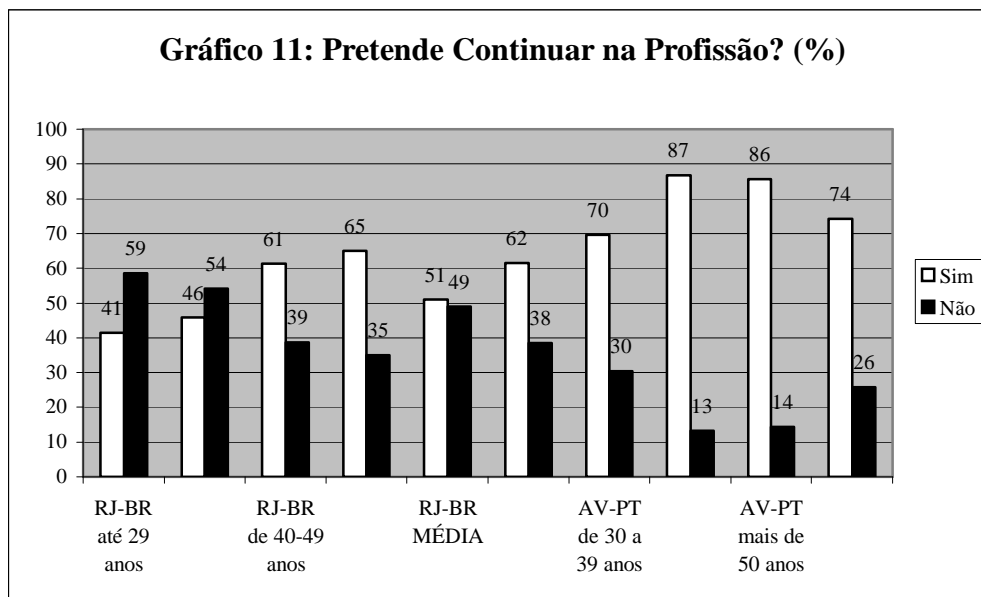
Diante de tantos problemas e desvalorização da profissão, muitos professores se vêm desmotivados e/ou ambicionam mudar de carreira. Isto não ficou demarcado de forma clara nos professores que entrevistamos, embora alguns manifestem desejo de exercer outras atividades dentro da educação.

O Professor Vinícius (RJ-BR) não pensa atualmente em deixar de dar aulas no ensino primário, mas manifesta um desejo de no futuro coordenar/dirigir ou ensinar em 5ª a 8ª séries. O Professor André (RJ-BR) manifesta que não quer deixar de dar aula, apesar de querer ser um “pedagogo completo” (que conhece todas as atividades), de assumir que se for para estudar ele sairia momentaneamente da sala de aula, e de já dar aulas paralelamente no ensino superior. O Professor Roberto (RJ-BR) com mais de 30 anos de regência de turma, afirma estar um pouco “cansado da lida da sala de aula” e deseja tentar ficar só na direção, pois tem medo de deixar de ser bom professor pelo cansaço, mas continua amando o que faz.

Paulo (AV-PT) pretende continuar sendo professor primário, mas pensa talvez em seguir nos caminhos de gestão escolar. Joaquim (AV-PT) também não pretende abandonar o ensino primário, mas há 5 anos já exerce função de gestão e apoio escolar, acumulando esta função com a docência em turmas, e já lecionou em formações para professores. Já José (AV-PT) com 27 anos de docência continua exercendo atividades letivas e não pensa em outras atividades.

No entanto, quanto aos inquiridos, indagados sobre as pretensões sobre continuar na sua profissão e as suas aspirações profissionais, percebe-se (conforme o gráfico 11) que muitos docentes encontram-se descontentes com o seu ofício:





Na média geral somente 51% dos professores do RJ-BR pretendem continuar na profissão, enquanto 74% em AV-PT – dados muito próximos dos encontrados em Portugal pelo relatório Braga da Cruz (Cruz et al., 1988, p. 1224), onde cerca de 23% dos professores entrevistados do ensino primário declararam que, se tivesse oportunidade, deixariam de ser professores<sup>608</sup>.

Podemos perceber que no Brasil a insatisfação é bem maior do que em Portugal. No entanto, estudos com professores de vários países de Europa, concluíram que os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (ver Jesus, 2002, p. 48; Pedro & Peixoto, 2006, p. 248)

O número de insatisfeitos é ainda maior entre os professores mais jovens – o que também é referido por Braga da Cruz (1988)<sup>609</sup> e Esteve (1992) – principalmente até os 29 anos onde somente 41% aspiram continuar na profissão no RJ-BR e em AV-PT 62% desejam continuar no seu ofício. Por vários motivos, com a idade os professores passam a querer continuar na profissão (como também nos indica Jesus, 2002, p. 123).

Destes inquiridos que não pretendem continuar na profissão só cerca de 33% do RJ-BR e 33% de AV-PT haviam escolhido a profissão por falta de

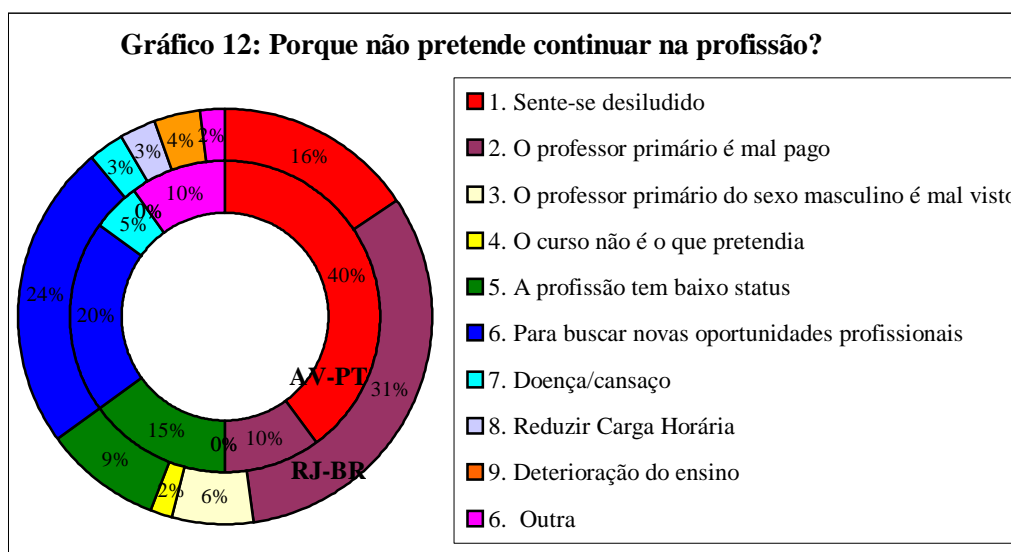
<sup>608</sup> Refere-se também que o desejo de abandono da profissão é maior nos professores do sexo masculino, contudo como se separa homens e mulheres de todos os graus de ensino e os homens estão mais nos ensinos pós-primários (níveis com um valor superior), não sabemos ao certo se esta diferença seria representativa no ensino primário. Esteve (1992, p. 72) já aponta que na Inglaterra a intenção de abandonar o emprego era mais freqüente nas mulheres.

<sup>609</sup> Sendo máximo entre os mais jovens, até os 25 anos de idade (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%) (Cruz et al., 1988, p. 1224).

oportunidade, melhor opção, média de entrada ou obrigação dos familiares; não encontramos, então, grande relação entre a escolha profissional por motivos intrínsecos à profissão e uma maior motivação pessoal (embora não tenhamos feito uma abordagem mais ampla sobre este aspecto), como demarca Jesus (2002, p. 360)<sup>610</sup>.

No entanto, estes provavelmente são os professores mais suscetíveis aos maiores sofrimentos promovidos pelo mal-estar docente, pois como Gonçalves (2000, p. 300) indica na sua investigação algumas entrevistadas nunca foram “capaz de impor uma alternativa” contra a “falta de gosto pela profissão”, ainda que a situação se traduza num permanente mal-estar, como opina uma das suas narradoras “Quem não tem vocação, quem cai ali por acaso ou porque não tem mais nada p’ra fazer... dificilmente consegue agüentar os problemas com os alunos e todas as exigências que o professor... tem que dar resposta”.

Com o gráfico a seguir, percebemos, então, os principais motivos dos nossos inquiridos para desejarem abandonar a docência:



No RJ-BR os três maiores motivos para o desejo de abandono é a baixa remuneração (31%), seguida do anseio por novas oportunidades profissionais (24%) – que muitas vezes está relacionado com a remuneração – e a desilusão profissional (16%). Outro dado importante é o fato do professor primário do sexo masculino ser “mal visto” aparecer como uma das motivações de desejo de abandono (mesmo que não

<sup>610</sup> O autor também associa a certeza de terem escolhido a profissão certa como indicativo da auto-realização na profissão junto com o fato de conseguirem corresponder às exigências da profissão docente com elevado grau de realização pessoal (2002, p. 263).

seja como uma das principais) no RJ-BR e não em AV-PT, o que será analisado no próximo capítulo.

Já em AV-PT os três maiores motivos foram a desilusão profissional (40%), o anseio por novas oportunidades profissionais (20%) e o baixo status profissional (15%). Dado este que difere dos encontrados em Portugal por Braga da Cruz em 1988, onde a principal justificativa era a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a “falta de estímulo” (19,8%), além do cansaço e da doença – mais significativos para os professores com 46-55 anos de idade (29,6%) e ainda para as educadoras de infância (24,6%) e os professores do ensino primário (20,2%)<sup>611</sup>.

Gonçalves (2000, p. 299) também não especifica entre as suas entrevistadas<sup>612</sup> (de Portugal) esta motivação, as razões que estas apresentam para desejarem abandonar a carreira docente (ainda que este abandono não tenha sido concretizado) são: a oportunidade noutro campo (2 entrevistadas); a ida para outro nível de ensino (1); a falta de gosto pela profissão (2) e a falta de coragem para mudar, apesar de ter tido oportunidade (2 entrevistadas).

Ou seja, novamente confirmamos que em AV-PT a maior preocupação dos professores primários não é mais a remuneração e que no RJ-BR ainda é uma das maiores. Como indicam Odelius e Ramos (2006, p. 342; 353) a remuneração é inversamente proporcional ao *burnout* (mal-estar docente) e muitos professores (do Brasil), apesar de gostarem da docência, deixam de exercer a profissão que escolheram por questões salariais.

Para Teodoro (1973, p. 55) o problema dos baixos vencimentos do professorado não é o único mal de que enferma a actual estrutura escolar, mas seria uma das principais causas de desvalorização da função docente e uma das raízes do mal estar e desânimo entre os professores, que repercute no rendimento do seu trabalho<sup>613</sup>. Além disso, conclui que “esta política de baixos vencimentos está também na origem do

---

<sup>611</sup> De acordo com Cruz et al. (1988, p. 1225) o desejo de abandono parece aumentar também quando pioram as condições de trabalho (aumento do número de alunos, dimensão da escola) e residência dos professores (distância casa-escola, precariedade habitacional), o cansaço e a situação familiar, com as situações de acumulação e de menor autoconceito de prestígio.

<sup>612</sup> Das 42 entrevistadas (10 destas eram aposentadas), 7 apresentavam este desejo (2000).

<sup>613</sup> Até porque em 1973 o autor aponta que por causa do baixo rendimento o professor muitas vezes precisa “acumular o ensino público com outras actividades profissionais (muitas vezes ligadas à própria profissão: explicações, por exemplo), ou então, no caso de (algumas) professoras), a constituir um mero suplemento a juntar aos bons ordenados auferidos pelos maridos” (Teodoro, 1973, p. 55).

abandono da profissão por parte de grande número de elementos competentes e habilitados”.

Jesus (2002, pp. 68-69; 81) explica que a reclamação dos professores sobre o baixo salário como fator da intenção de abandono da profissão é um “discurso fácil”, pois este encontra-se geralmente subordinado a outros fatores ligados à competência ou eficácia para serem bem sucedidos na sala de aula; afinal o salário é uma condição necessária, mas não suficiente para a motivação profissional.

Contudo, Lapo e Bueno (2000, p. 5) ressaltam a importância dos baixos salários no desejo de abandono, embora também destaquem que este geralmente é somado com outros aspectos (como as péssimas condições de trabalho e a falta de perspectivas de crescimento profissional)<sup>614</sup>. É isto que percebemos com as justificativas dos inquiridos do RJ-BR na nossa investigação, ou seja, a maioria tem como motivação para o desejo de abandono da profissão a baixa remuneração, mas também existem outros motivos associados.

Os dados demonstrados acima permitem afirmar que houve uma taxa muito alta de professores que pretendem abandonar a profissão. Como afirma Cruz et al. (1988, p. 1224) este fato por si só já é “um consistente indicador do grau de (in)satisfação com a profissão”, mas concordamos com o autor quando ele analisa que “Pode ser que se trate mais de um protesto do que de um desejo assumido. Não deixa contudo de ser preocupante”.

Portanto, o simples fato de desejar abandonar a docência já é preocupante, pois como explica Jesus (2002, p. 47; 65) o desejo de abandono da profissão docente é um dos principais indicadores do mal-estar docente que repercute em um alto nível de frustração e fadiga prolongada nos docentes, um esgotamento que tem consequências graves não só para os professores, mas também para a sociedade, pois com ele há uma queda na qualidade do ensino.

A qualidade do ensino fica prejudicada, pois como explica Esteve (1992, p. 82; 88) “A atitude mais frequente, dadas as actuais expectativas de emprego, é a de manter mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente porém sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos

---

<sup>614</sup> Nesta investigação sobre professores que pediram exoneração em São Paulo-Brasil, a baixa remuneração é citada por mais da metade dos seus respondentes, mas só 10% colocam-na como único motivo, o restante dos respondentes citam outros fatores de foro privado, que não sugerem, a princípio, enraizamento na questão salarial ou estrutural do sistema de ensino.

problemas quotidianos”. Estes mecanismos são as repercussões mais frequentes do mal-estar docente (muito mais do que os problemas reais de saúde mental) como a inibição e a rotina (como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza), o absentismo, os pedidos de transferência, entre outros, que servem para aliviar a tensão a que o professor se acha sujeito, mas apresentam o aspecto negativo de baixar a qualidade do ensino, pois os professores reduzem o seu esforço ao mínimo possível<sup>615</sup>.

Alguns professores inquiridos destacaram nas suas respostas que com a experiência adquiriam uma idéia mais clara da profissão, aprenderam a gostar da profissão, apontam a dificuldade de mudar de área ou dizem que estão prestes a se aposentar (então não quer mais mudar de profissão), entre outros. A investigação coordenada por Cruz (1988, p. 1226) também indica que muitos que desejam abandonar a profissão não concretizam porque têm consciência da fraca probabilidade de o realizar, e referem como empecilhos a “dificuldade em arranjar outro emprego” (39,4%), a segunda condicionante (que aumenta com a idade) é a justificativa de que “é tarde para começar de novo noutra emprego”, além da terceira justificativa que é a “segurança do salário” (10,9%).

Gonçalves (2000, p. 300) também destaca que o desejo de abandono da profissão provavelmente é posto de lado por causa do peso das condicionantes que se colocam ao desejo do abandono. E mostra que, às vezes, faltou coragem às suas entrevistadas para conseguir “dar o salto” para outros níveis de ensino ou para outras oportunidades.

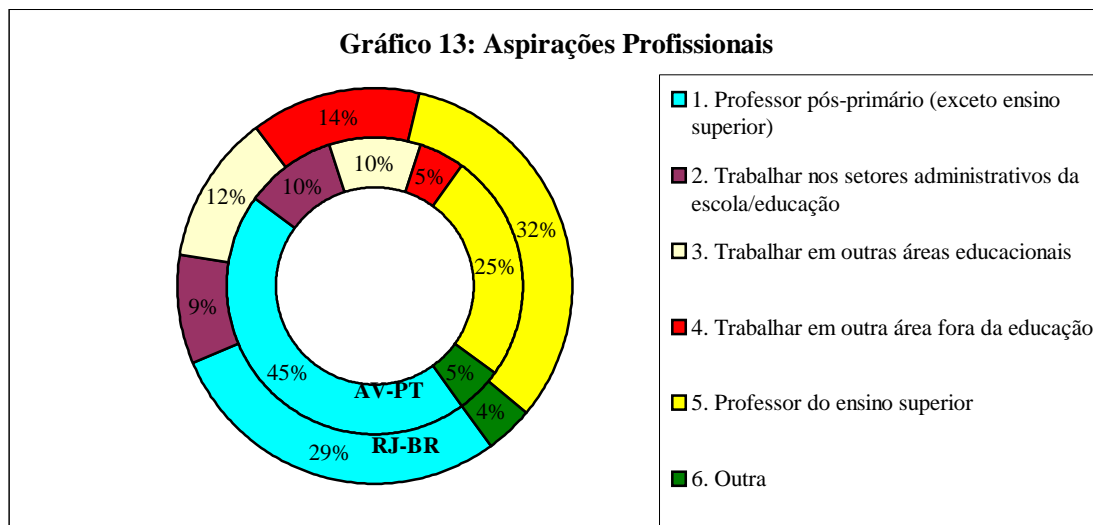
Mas afinal, o que querem fazer estes professores que desejam abandonar a docência?

### **3 Almejando outros trabalhos na educação ou fora dela: o salário, a carga horária e o gosto por outras atividades**

Apesar da grande quantidade de professores primários que pretendem abandonar a sua profissão, a minoria dos professores que desejam mudar de profissão aspira trabalhar em outra área fora da educação (só 5% destes professores em AV-PT e 14% do RJ-BR), como podemos ver no gráfico 13:

---

<sup>615</sup> Estes mecanismos têm como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente, mas tal gesto é surpreendente e raro (Esteve, 1992, pp. 80-81).



A maioria das pretensões profissionais destes professores encontram-se dentro da educação: no RJ-BR a maior parte (32%) quer ser professor do ensino superior (outra grande parte quer ser professor pós-primário), e em AV-PT a maioria (45%) quer ser professor pós-primário (contudo existem outras áreas preferidas, por exemplo os setores administrativos da educação).

A crítica que é feita pelo nosso entrevistado o professor André (RJ-BR) sobre a diferenciação salarial que existe entre os professores primários e os pós-primários ajuda-nos a esclarecer um pouco a questão. No RJ-BR os primários recebem por hora relógio e os outros por hora-aula (que é menor do que a hora relógio, geralmente é de 50 minutos) e os últimos têm uma carga horária bem menor. O entrevistado esqueceu ainda de referir que os professores primários no início de carreira ainda recebem um salário menor do que os pós-primários, porque geralmente é considerado a priori que eles não tem nível superior. Esta diferenciação causa um desejo nos professores primários do RJ-BR de tornarem-se professores pós-primários<sup>616</sup>.

<sup>616</sup> Como mostram os inquiridos: “[Desejo abandonar porque] a carga horária é puxada demais. Não temos tempo para planejamento e somos muito mal remunerados” (IBR67); “Para trabalhar menos horas” (IBR68); “A carga horária é muito grande. Desejo ser melhor remunerado, trabalhar melhor, pois poderei ter mais tempo para preparar as aulas e estudar, ter mais tempo para as atividades culturais” (IBR82); “Meu desejo é trabalhar menos horas e ser melhor remunerado” (IBR77); “Pretendo reduzir a carga horária atuando com o Ensino Médio ou 5ª a 8ª EF” (IBR122); “A relação carga/remuneração não é justa nem atraente!” (IBR170); “Porque sinto necessidade de uma melhor qualificação e gostaria de ser melhor remunerado, pois professor de 1ª a 4ª série é muito mal remunerado e além disso tem que cuidar do conteúdo de todas as disciplinas” (IBR197). A carga horária também é indicada como um motivo para que o homem não escolha esta profissão (provavelmente escolhendo outros segmentos da docência).

Outros justificam o seu anseio com a maior afinidade com alunos de faixas etárias maiores<sup>617</sup> ou com o gosto por determinada disciplina<sup>618</sup>. Em AV-PT o fato de existirem professores que fizeram bacharelato para serem professores primários e depois uma licenciatura complementar para dar aulas no pós-primário pode facilitar alguns destes professores à pretensão de abandonarem a docência primária<sup>619</sup>; praticamente o mesmo acontece no RJ-BR onde muitos professores primários foram formados antes do nível superior e fazem (ou fizeram ou pretendem fazer) uma graduação para poderem “progredir na carreira”<sup>620</sup>.

Braga da Cruz (1988, p. 1224) considera que o desejo de mobilidade entre níveis de ensino parece de difícil concretização, pois a maioria destes gostariam de mudar de nível de ensino para “alunos mais adiantados” (o que é visto como promoção, enquanto a outra, para “alunos menos adiantados” é menos desejada e entendida como

---

<sup>617</sup> “Por ter mais identificação com adolescente” (IBR174); “Terminando a faculdade de Letras, pretendo trabalhar com adultos, adolescentes” (IBR147); “Tenho mais facilidade com adultos” (IBR134); “Porque é sempre bom buscar conhecimentos e trabalhar com uma faixa etária mais avançada” (IBR128); “Não consigo ficar muito tempo fazendo trabalhos repetitivos, por isso saí da ferrovia onde o serviço era maçante. Dar aulas é sempre diferente, cada aluno ou turma tem suas próprias idiossincrasias. Mas já cansei de crianças” (IBR95); “Para obter melhoria salarial, e por questão de identidade com os mais velhos” (IBR174); “O ‘mudar’ aqui não corresponde a simplesmente ‘trocar’ de profissão, mas aprofundar nela. Para tanto, exige-se dedicava e uma formação para um universo mais amplo, onde a visão do ensino não esteja restrita ao mundo infantil” (IBR201).

<sup>618</sup> “Para me realizar mais ainda, pois tenho uma grande paixão pela biologia” (IBR109); “Gosto de trabalhar com recreação e atividades físicas” (IBR161); “Simplesmente por desejar trabalhar com disciplina específica” (IBR173); “Porque pretendo melhorar de salário e atuar na área que eu gosto que é a matemática” (IBR85).

<sup>619</sup> “Gostaria de lecionar novamente no 2.º ciclo” (IPT17); “Pretendo transitar para o 2º ciclo para leccionar Ed. Física” (IPT22 e IPT37); “Porque, para além de estar muito desiludido com o que se passa no 1.º ciclo a minha área de trabalho é a educação física” (IPT55).

<sup>620</sup> “Penso que minha dedicação aos estudos lingüísticos seriam mais bem assimilados e aproveitados pelo ensino médio” (IBR69); “Não abandono ainda por falta de graduação (quando tiver pretendo trabalhar no E.F. de 5º à 8ª séries ou E.médio)” (IBR102); “Porque se estou concluindo o 3º grau é melhor as séries mais adiantadas para trabalhar” (IBR181); “Porque já leciono para alunos de 5ª a 8ª” (IBR206); “Pretendo fazer matemática” (IBR187); “Desejo crescer profissionalmente e na minha área que é a Tecnologia da Informação” (IBR105); “Pretendo lecionar no ensino superior” (IBR143; IBR134; IBR150; IBR147); “Tenho outras aspirações na área da educação” (IBR180); “Prefiro atuar como Coordenador Pedagógico ou lecionar para o Ensino Médio e/ou 5ª a 8ª E.F.” (IBR122); “Pretendo alcançar outros níveis e modalidades de ensino” (IBR201); “Porque eu gosto de trabalhar com séries mais adiantadas, alunos que já tem objetivos traçados para seu futuro. Também gostaria de ser jornalista esportivo mais falta dinheiro para realizar este sonho” (IBR132); “Sou professor porque ainda não consegui fazer a graduação que mais me apaixona: jornalismo” (IBR136); “Porque preciso crescer e me realizar profissionalmente” (IBR141); “Porque sinto que todo investimento que fiz em curso de graduação e de pós-graduação, ambos na área de matemática, não estão sendo devidamente aproveitados. Algumas vezes, vejo-me como uma árvore podada antes de completar seu ciclo evolutivo” (IBR163); “Porque me especializei na profissão de professor fiz vários cursos e faculdade em prática” (IBR167); “Desejo apenas crescer profissionalmente e aprimorar meu desenvolvimento intelectual e pessoal” (IBR182); “Quero progredir e naturalmente o ensino superior é a minha meta; além de querer conhecer e exercer áreas da administração escolar” (IBR69); “Por almejar melhores salários e exercer a profissão na qual me graduei” (IBR80); “Sou mestre de judô e gostaria de desenvolver esta atividade com as crianças do município, por considerar a falta de pessoas capacitadas nesta área para o desenvolvimento de um trabalho de bom nível” (IBR92).

regressão). Concordamos que provavelmente não existam vagas e existem muitas dificuldades para todos que desejam nos segmentos ou áreas preferidos (como a dificuldade de concluir o estudo necessário para tal e passar nos concursos deste outro segmento), por isso muitos provavelmente continuarão insatisfeitos.

Como também refere Fanfani (2004, p. 95) no seu estudo sobre alguns países da América Latina, na maioria dos países só uma minoria dos professores prevê permanecer em seu posto “durante os próximos anos”. No entanto, menos de 10% destes professores aspiram desempenhar no futuro outras atividades alheias à educação, o que indica que a absoluta maioria dos atuais docentes tem uma forte orientação vocacional e um interesse explícito em seu trabalho no âmbito educativo. O resto das preferências se distribui em torno de atividades profissionais no interior do sistema educativo, mas em atividades não docentes em sentido estrito, como em cargos de direção/gestão e outras tarefas profissionais no âmbito educativo, assim conclui que “A impressão é de que, dada a estrutura objetiva de oportunidades de ascensão oferecidas pela atual carreira docente, um profissional da educação que queira melhorar sua situação profissional está obrigado a deixar de realizar seu trabalho na classe”.

Também ficamos com esta “impressão” com os dados que recolhemos, ou seja, apesar do grande desejo de abandono dos professores (um grande indicativo de insatisfação), muitos destes desejam trabalhar no âmbito educativo, embora no nosso caso a maioria continue desejando estar em sala de aula, mas em níveis de ensino diferentes. Talvez isto seja pela facilidade de continuar na educação, mas tudo indica que seja porque gostam da área que estão, mas que querem “progredir” na carreira, o que é muito dificultado a eles no cargo que ocupam.

Enfim, é preciso que a carreira docente ofereça oportunidades de ascensão e melhoramento profissional sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade letiva (Fanfani, 2004), o que também significa a necessidade de uma melhoria salarial, para que a profissão docente seja escolhida por jovens com maiores habilitações acadêmicas e para que a profissão docente não seja encarada de forma transitória. Uma melhoria salarial principalmente no início da carreira, onde Jesus (2002) destaca que em Portugal a diferença é proporcionalmente mais acentuada comparativamente às grelhas salariais dos outros países da Europa (o que também acontece com o Brasil<sup>621</sup>).

---

<sup>621</sup> Ver dados de Siniscalco (2002, p. 37).



No entanto, outra análise pode ser feita sobre este desejo de “progredir na carreira”, como nos refere Cardoso (2006, p. 5):

*o trânsito na carreira docente é uma marca da identidade masculina. Os professores homens fogem da alfabetização. Durante a pesquisa pude notar que há uma preferência dos homens em assumir as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades. Eles parecem acessar os cargos disponíveis nas escolas com mais facilidade que as mulheres, contando, inclusive, com elas para que isso seja possível. Ocorre, assim, a reprodução das relações sociais de gênero em que os homens continuam gozando de mais privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio, em funções administrativas de atribuição de controle e poder.*

Como este, vários autores indicam que os homens têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação. Williams (1995) pontua que os homens que fazem “trabalhos de mulher” são afetados por dinâmicas simbólicas e são tratados de forma diferente das mulheres: eles tendem a receber consideração especial na contratação; são canalizados em certas especialidades “masculinamente identificadas” (especialidades associadas com qualidades estereotipadas como masculinas, como força, proficiência técnica e controle); são pressionados a tarefas específicas que são identificadas como principais; ganham em média mais que as mulheres em cada uma dessas ocupações e estão mais representados em posições administrativas (os estereótipos de feminilidade excluem mulheres destes postos e os estereótipos de masculinidade são usados para defender a prática de contratação só de homens para postos administrativos). Isto é uma questão de gênero que deve ser analisada: para as mulheres terem desvantagens no mercado de trabalho, os homens têm que ter vantagens, ou seja, as crenças sobre o gênero limitam as oportunidades femininas e enaltecem o sucesso ocupacional masculino.

Bertelli (2006, pp. 5-6) também menciona que o “trabalho de mulher” é revestido de um “caráter “desinteressado” em relação à remuneração do trabalho, tornando-o pouco atrativo para os homens”, o que pesa negativamente entre as alternativas disponíveis e possíveis de carreira profissional (alguns chegam a argumentar que a mulher não deveria ter o trabalho profissional e remunerado como necessidade e que a posição secundária da mulher na estruturação social de gênero é que

gerou essa relação desinteressada com a remuneração dos trabalhos feminizados), por causa destas questões de gênero, algumas narrativas mostram que as posições de poder, os postos de direção, devem ser masculinos (pois as mulheres “não têm jeito para isso”), mesmo quando as mulheres são maioria na profissão.

Pincinato (2004, p. 7) explica de forma parecida que como a docência recebeu significados femininos ao longo de sua história:

maior ainda se tornou, de acordo com os depoimentos colhidos nesta pesquisa, a responsabilidade em assumir-se como homem nessa profissão. Não somente pelo fato de o magistério ser uma profissão cuja maioria dos profissionais é, de fato, constituída por mulheres, mas também por ele não ter sido valorizado socialmente, ter remuneração baixa e arcar com o preconceito de que, aqueles que se dirigiram a ele, o fizeram porque não tinham competência para desempenhar outras atividades, que lhes confeririam maior prestígio. [...] Tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento.

Assim, como a autora mostra os professores podem ter a necessidade de afirmar-se enquanto homens, já que se encontravam em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração. Tal necessidade geralmente se converte em estratégias. De acordo com a autora uma delas é a busca pelos cargos de mais alta remuneração e status, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, porque neles exercia-se mais autoridade e teria-se mais respeito dos alunos e funcionários. Enfim, os estereótipos de gênero determinaram esta busca por altos cargos, tornando-os mais “poderosos” (Pincinato, 2004, pp. 7-9).

Como pudemos verificar no gráfico 1 (do capítulo 6) a porcentagem dos professores primários do sexo masculino em posições administrativas é um pouco maior do que a quantidade deles exercendo atividades letivas no ensino primário tanto em AV-PT quanto em RJ-BR. Em AV/PT os homens são cerca de 10,8% dos/as docentes em exercício no ensino público, já nas áreas administrativas, ou não-docentes, da escola havia 17,86% de professores deste segmento do sexo masculino. No RJ/BR, os professores do sexo masculino eram cerca de 2% dos docentes em exercício no ensino público, já nas áreas administrativas da escola havia 2,6% do sexo masculino. Esta

porcentagem<sup>622</sup> permite concluir que, apesar da quantidade de professores do sexo masculino provenientes do ensino primário que estão em cargos não docentes ser muito menor do que a de mulheres, proporcionalmente estes ainda têm vantagens para aceder a estes cargos.

Mas esta proporção já não é tão “esmagadora”. Como Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 48) indicam até mesmo o quadro retratado por Demartin e Antunes (1993), de que as mulheres seriam maioria na docência e os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática, não corresponde totalmente à situação de nossos sistemas de ensino, pois hoje os homens são figuras que se fazem cada vez mais raras nesses cenários<sup>623</sup>. Pincinato (2004) indica que esta tendência à feminização da carreira administrativa já se apontava em São Paulo desde a década de 1970<sup>624</sup>. Além disso, Vianna (2002) constata que atualmente 90,1% destes cargos (diretores, coordenadores e supervisores) são ocupados por mulheres.

No RJ/BR, embora os ministros da educação tenham sido quase exclusivamente do sexo masculino (e os cargos mais elevados da educação ainda apresentarem grande quantidade de homens), a maioria dos/as gestores de escolas são mulheres. Podemos, ainda, perceber que não há uma grande diferença da proveniência destes gestores por determinado segmento, pois com base no Censo do Magistério (Brasil, 2006, p. 40), cerca de 27% dos/as professores/as do RJ-BR<sup>625</sup> (de todos os segmentos) exercem funções não-docentes<sup>626</sup>.

Já em Portugal, a maioria dos gestores de escolas que são afastados de sala de aula não são provenientes do ensino primário<sup>627</sup> e são do sexo masculino (Batista & Costa, 2007; Pestana & Martins, 2007). Em 1988 o relatório Braga da Cruz (1988, p.

---

<sup>622</sup> Fizemos também uma proporção dos “professores/as provenientes do ensino primário que exercem atividades administrativas na escola” frente ao “número total de professores/as em exercício docente no ensino primário”. Em AV/PT estas seriam 9,7%, já os homens seriam 15% e no RJ/BR as mulheres seriam 28,55%, já os homens seriam 33,08%.

<sup>623</sup> O que também é referido em outros países, como na Holanda por Driessen (2007).

<sup>624</sup> Alguns dos professores que entrevistou apontaram a lei (5.692/71) à reforma de ensino de 1971, que passou a exigir dos profissionais da educação formação pedagógica superior para o exercício de cargos administrativos, como um dos motivos responsáveis pela saída de muitos homens da carreira do magistério (e a ocupação crescente desses espaços por parte das mulheres), que, ao invés de buscarem a formação necessária para prosseguirem na carreira, preferiram abandoná-la e procurar um outro ramo de atividade (Pincinato, 2004).

<sup>625</sup> Porcentagem bem próxima da proporção que encontramos nos dados recolhidos sobre o ensino primário, cerca de 28% de professoras e 33% de professores.

<sup>626</sup> Coordenador pedagógico, Diretor, Função Administrativa, Outra função pedagógica, Especialista (Supervisor, Orientador, Administrador), Outra função na escola, Readaptado.

<sup>627</sup> Pois as escolas exclusivamente de 1.º ciclo não têm administradores escolares com dedicação exclusiva.

1231) referia que “apesar da estrondosa maioria feminina de professores do pré-escolar e do primário, o exercício de funções directivas nesses graus de ensino é porém feito mais por homens do que por mulheres (66,4% v. 54,8%).” Contudo, Lume (2006, p. 408) observa um aumento gradual de candidatas mulheres aos “quadros inspectivos” (mais visível a partir da década de 1970), e aponta que atualmente as mulheres correspondem a 44% dos inspetores/as.

Além dos professores homens receberem vantagens no acesso aos cargos de maior prestígio, alguns autores descrevem que eles sofrem “pressões” para “ascender na carreira”<sup>628</sup>. Como, por exemplo, Williams (1995, p. 12) que diz que alguns homens que preferem trabalhar nas especialidades mais femininas encontram pressão inexorável para “mover-se” e tem que esforçar-se para remanesecer nos níveis mais baixos de suas profissões. Demartin e Antunes (1993) descrevem que os professores do ensino primário do sexo masculino (até meados do século XX) recebiam muitos convites para promoções, às vezes coercitivos (muitas vezes sem ter especializações, o que era exigido das mulheres), e o seu período em sala de aula era mais curto. Enfim, apesar de ser uma profissão feminina, os homens eram os professores das Escolas Normais, administradores da rede de ensino, dirigiam os grupos escolares e eram os intelectuais que discutiam os rumos da educação.

No entanto, as estratégias dos professores do sexo masculino e pressões para subir na carreira não são só associadas com as carreiras administrativas e de poder. Os homens na docência também desejam ou são pressionados a assumirem turmas com alunos menos novos (turmas mais adiantadas).

Como vimos acima, estas são as maiores preferências dos inquiridos que pretendem abandonar a docência do ensino primário, mas os nossos entrevistados não demonstraram muito esta preferência, apesar de algumas considerações. Vinícius (RJ-BR) menciona que tem medo de pegar turmas de educação infantil, por ele ser muito “estabanado” (mas ele não pode escolher, pois o critério de escolha é o de antiguidade e ele é o mais recente professor da escola), mas não tem preferências (porém, conhece um professor que prefere pegar as últimas duas séries do ensino primário); Paulo (AV-PT) se puder escolher não escolhe o 1.º ano; Roberto (RJ-BR) disse que iniciou dando

---

<sup>628</sup> Um inquirido disse que “Já não se verifica tanto actualmente, mas há cerca de 10 ou 15 anos era muito frequente sermos eleitos para determinados cargos pelas colegas, apenas por sermos homens. As mais velhas chegavam a dizer abertamente vamos elegê-lo a ele porque é homem, pois tem mais tempo livre porque não tem a lida da casa!...”

preferência às últimas séries, “por aquela coisa machista”, mas a diretora lhe deu uma turma de alfabetização como se fosse um teste e ele adorou, nunca mais quis as últimas séries; André (RJ-BR), José (AV-PT) e Joaquim (AV-PT) não demonstram preferência por série<sup>629</sup>.

Sayão (2005, p. 138) descreve que ou os/as gestores/as tentam de antemão retirar estes homens da sala de aula ou é comum colocar os professores do sexo masculino em testes ou “provas rituais” para conferir se estes homens servem para profissões femininas, o que geralmente é feito dando-lhes as turmas mais novas ou mais indisciplinada (testes que às vezes também são feitos com as mulheres), como aconteceu com o professor Roberto. Só após passarem neste “Ritual de Passagem”, e o coletivo das mulheres concederem a sua permissão, estes professores passam a ser considerados como tal, e o gênero (que os identificava e marcava as relações inicialmente) vai sendo relativizado pela experiência que adquiriram e pela adesão ou não à cultura, só então é possível romper com a cultura institucional buscando “ser diferente” e escolher os percursos que desejam na profissão.

Mesmo assim, como Williams (1995) expõe, os homens são mais representativos nas especialidades mais prestigiosas e melhor pagas das “ocupações femininas”, mas além do trabalho administrativo ou de gestão, os professores primários tipicamente ensinam nas classes superiores e oferecem suplemento ao ensino com treinamento.

Carvalho (1998, pp. 14-15) indica que quase todos os seus entrevistados narraram pressão para que ascendessem na carreira<sup>630</sup>, seja lecionando para séries mais avançadas, seja assumindo cargos administrativos. Quase todos incorporavam em seus planos futuros deixar o ensino primário, mesmo aqueles que apresentavam compromissos com as crianças. A maioria justificava este desejo com a necessidade econômica, embora também aparecessem a vontade de deixar a sala de aula, a falta de tempo e a atração por uma nova atividade. O único professor que não mencionou esse plano tinha três empregos diferentes, solucionando os seus problemas econômicos.

---

<sup>629</sup> Joaquim (AV-PT) observa que talvez aconteça uma preferência das mulheres por disciplina, os homens dariam uma ênfase curricular na área da disciplina matemática, e as mulheres mais ligada à área da disciplina língua portuguesa, porque as professoras são quase todas quase da área de humanidades, deixaram de ter contato com matemática muito cedo e isso leva a que elas fujam sempre para a área da disciplina língua portuguesa.

<sup>630</sup> Isso chega a causar uma ansiedade, como mostra Esteve (1992, p. 52) que os professores homens têm “maior porcentagem de depreciação e ansiedade” por causa da maior pressão social para atingirem a sua auto-realização pessoal no âmbito profissional.

Como já descrevemos neste capítulo, a maioria dos professores entrevistados (com exceção do professor José) ou já exerce alguma atividade paralela à docência ou deseja exercer, apesar de nenhum querer abandonar a docência no ensino primário<sup>631</sup>. Também verificamos pressões descritas pelos entrevistados, o Professor Vinícius (RJ-BR) já foi afastado uma vez de sala de aula para a coordenação (porque não tinham “onde colocá-lo”), Roberto (RJ-BR) recebeu alguns convites para cargos administrativos e de coordenação, André (RJ-BR) também recebeu vários convites, Paulo (AV-PT) é indicado como representante dos professores em reuniões e como coordenador de turmas. Os entrevistados de AV-PT também notam uma preferência dos pais por eles serem do sexo masculino e considerarem que, por isso, eles são mais disciplinadores<sup>632</sup>.

No entanto, como analisa Sarmento (2002, pp. 12-13) “é sempre o actor social, neste caso cada educador, que toma a iniciativa de procurar outras alternativas, no entanto, sem entrar em ruptura efectiva com o campo de educação das crianças pequenas”. Ou seja, acumular o trabalho com outras atividades (administrativas, dar aulas também em outro segmento ou fora da educação) são estratégias “de se afirmarem dentro do grupo profissional... mas manifestando que são distintos da maioria”, “são formas de dizer que se é, sem, de facto, se ser”.

Consideramos também que estas são formas de tentar se distanciar dos preconceitos, das desaprovações, da insatisfação, da baixa remuneração e estatuto, dentre outras.

#### **4 Aprendendo a gostar da profissão**

No meio de tantas desilusões e insatisfações que encontramos nas narrativas dos entrevistados e nas justificativas dos inquiridos frente à sua mudança negativa na opinião sobre a profissão docente e no desejo manifesto de abandonar a mesma,

---

<sup>631</sup> Como alguns inquiridos também demarcam: “Pretendo trabalhar em nível superior, mas não necessariamente abandonar o ensino fundamental” (IBR183); “Sou psicólogo, dou aula na parte da manhã (aula de psicologia). Fiz pós em educação especial. Meu interesse é a área psi. Pretendo continuar como professor de 1ª a 4ª enquanto for para eu continuar. Espero ter sabedoria para saber isso...” (IBR64).

<sup>632</sup> Sarmento (2002, pp. 12-13) também descreve algumas destas pressões sobre os educadores de infância em Portugal, como a facilidade de conseguir emprego porque a figura masculina junto às crianças é valorizada e as pressões para ocupar cargos de gestão. E descreve que apesar de terem um discurso sobre a importância do trabalho direto com crianças, as suas práticas evidenciam que, logo que possível, procuram atividades relacionadas com a educação, mas sem ser com a regência de uma turma.

encontramos alguns professores que mostram que após iniciarem a carreira a sua opinião sobre a docência mudou para melhor.

Ou seja, apesar da grande insatisfação, a maioria dos professores entrevistados e inquiridos não deseja abandonar a profissão de professor primário e muitos não manifestam sinais de mal-estar docente. Como mostra Esteve (1992, pp. 66; 118-119; 129) nem todos os professores são afetados da mesma forma pelos motivos que causam o mal-estar docente. Existem professores com implicação pessoal, que possuem a preparação adequada, professores felizes e que se auto-realizam no trabalho; de acordo com a sua amostra, estes são pelo menos 34% dos professores do Ensino Básico.

Neste sentido, encontramos alguns professores, mesmo entre os que não gostavam da profissão inicialmente, que indicam que aprenderam a gostar da profissão. Vinícius (RJ-BR) é um dos que refere que aprendeu a gostar da profissão e que se sentiu realmente professor ao dar aula no ensino público, pois só assim deixou de “brincar” e passou a fazer um trabalho sério. Às vezes teve que brigar com os alunos, mas ao mesmo tempo continua tendo muito carinho por eles, até chorou ao terminar o ano letivo. Mas teve que aprender a ter uma postura de professor, principalmente porque “a questão do homem é muito difícil, porque as pessoas não entendem porque um homem se interessa entrar num trabalho de mulher”. Os inquiridos também mostram tal “aprendizado”:

“Aprendi a gostar atuando nos diversos níveis do ensino fundamental, e hoje não consigo me imaginar fora desse meio, pois compreendi a importância do educador para a sociedade” (IBR116); “Comecei a valorizar mais o papel do professor depois que me tornei um. Agora consigo tirar felicidade e satisfação da minha prática de trabalho, coisa que antes achava ser impossível” (IBR81); “Pessoas fizeram a diferença em minha vida e eu pude fazer a diferença na vida de muitas pessoas” (IBR93); “Hoje me vejo como um agente de transformação. Um plantador de sonhos” (IBR127); “Hoje, apesar da profissão estar altamente desvalorizada, eu tenho um foco diferente, pois vejo a questão social como algo que o professor pode ter uma satisfação ativa, mesmo que não seja essa sua função” (IBR151); “Não tinha noção de quanto seria glorioso, satisfatório” (IBR172), “Nossa profissão é extremamente desafiadora, mas temos rotinas como todas as outras. E realmente me divirto, mas não imaginava que fosse fazer tantas caras feias e dar tantas

brincas” (IBR67); “Não foi a 1.<sup>a</sup> opção, pois sou licenciado em educação física, mas depois de entrar no 1.<sup>o</sup> ciclo adorei a experiência e adoro leccionar este ciclo de ensino...” (IPT33); “Quando acabei o curso (P.E.B., variante de Ed. Física) só pensava em exercer a Educ. Física no 2.<sup>o</sup> ciclo. Pela falta de vaga no 2.<sup>o</sup> ciclo, optei pelo 1.<sup>o</sup> ciclo porque necessitava de trabalhar. Após o 1.<sup>o</sup> ano, gostei e continuei no 1.<sup>o</sup> ciclo” (IPT54); “Não tinha a certeza se saberia ensinar e lidar com as crianças, depois fui aprendendo a fazer as duas coisas, apesar de no início não ter grande apetência pela profissão” (IPT43);

Estas justificativas da mudança do pensamento dos professores inquiridos sobre a profissão do professor primário<sup>633</sup> mostram um “aprendizado” ou um “passar a gostar da profissão” que começa a valorizar os aspectos positivos da profissão, mesmo sem esquecer dos negativos. Gonçalves (2000, p. 13; 300) também descreve que uma das suas entrevistadas que desejava anteriormente abandonar a profissão, não teve a capacidade de tomar a decisão quando se deparou com a oportunidade, pois “já estava a gostar de ensinar... já me sentia bem com as crianças”. Outras quatro delas já haviam abandonado a docência, mas regressaram ao exercício profissional, dado o “gosto pelo ensino” e o sentimento de “não realização” na alternativa encontrada.

Será isto um conformismo? Pode até ser, mas diríamos que não só, pois o maior conformismo está no desejo expresso do abandono e em não fazer nada para que tal se concretize. Sabemos das dificuldades para tal abandono da profissão, mas não é por isso que o fato de ver o lado bom das coisas e lutar para melhorar os aspectos ruins seria um simples conformismo.

Como explica Soratto e Olivier-Heckler (2006, p. 105;108) os professores:

apesar das condições muitas vezes desfavoráveis, estão satisfeitos, gostam daquilo que fazem, sentem-se realizados com os resultados que produzem, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho [...] os professores não ignoram as adversidades institucionais, não estão alienados a ela, mas conseguem usufruir do prazer da atividade independentemente destas questões.

---

<sup>633</sup> Observe-se que a maioria destes inquiridos escolheu por falta de outras alternativas ou melhor opção.



Ou seja, esta insatisfação e continuação no magistério pode nem sempre significar um conformismo, mas uma compreensão da realidade, uma crítica à mesma, apesar de se gostar da profissão e querer continuar na mesma.

## 5 Considerações sobre o mal-estar do professor

Conforme já referimos, todos os entrevistados demonstram algum indicativo de mal-estar docente (apesar de nenhum deles estarem nos últimos níveis das conseqüências do mal-estar), assim como 67% dos inquiridos do RJ-BR e 37% de AV-PT. Percebemos que este mal-estar associa-se a alguns dos motivos que podem levar à baixa quantidade de homens que escolhem o magistério primário<sup>634</sup>, como: a falta de informação/divulgação desta profissão para o sexo masculino; a dificuldade e desvalorização da profissão (inclusive na remuneração e reconhecimento); a existência de questões culturais que divulgam esta profissão como feminina (e como associada à necessidade de atributos “maternais/feminis”), além de existirem preconceitos ao homem que escolhe esta profissão (que distanciam o homem dela, pois ninguém deseja ser alvo de discriminações).

Diante destes dados e das análises feitas neste capítulo, poderíamos fazer a seguinte questão: será que os professores do sexo masculino do ensino primário estão mais insatisfeitos do que as professoras? Os dados recolhidos por Cruz et al.(1988) indicam que sim; no entanto, tais dados não se referem especificamente aos homens e mulheres que são professores do ensino primário (mas aos professores como um todo), faltam estudos que façam esta comparação.

Contudo, alguns inquiridos mostram que mudaram de opinião sobre a profissão (na maioria das vezes de forma negativa, mas também de forma positiva), porque não tinham uma idéia correta sobre o que significava a profissão<sup>635</sup> e antes de entrar nela um entrevistado e um inquirido apontaram que o homem é mal informado sobre a profissão<sup>636</sup>. Também consideramos que é necessário divulgar informações mais

---

<sup>634</sup> Como citado no Anexo 4.1.

<sup>635</sup> Por exemplo: “Não pensava muito sobre isso” (IBR169), “Não tinha uma idéia muito clara, apenas a convicção de que seria um trabalho do qual iria gostar e para o qual me parecia ter alguma aptidão, devido à experiência com crianças no serviço cívico” (IPT60).

<sup>636</sup> Vinícius (RJ-BR) conta-nos que: “Eu sempre quis ser professor, mas não sabia que para ser professor eu tinha que fazer o curso de formação de professores, eu não tinha essa idéia, porque eu acho que para o homem é tão pouco divulgado que a gente nem sabia, eu por exemplo não sabia da existência de um curso antigamente chamado curso normal. Então, a diretora foi na sala: “olha, vocês vão ter que mudar de

reais, e a mais potenciais alunos, sobre a profissão docente como uma das formas de se aumentar a quantidade de homens que escolhe a profissão (não por falta de outras alternativas, mas por gosto). Desta forma analisamos que a falta de informação dos homens sobre a profissão docente<sup>637</sup> pode ter levado estes, ainda mais do que as mulheres, a uma escolha aleatória desinformada e/ou idealizada, o que pode causar neles um maior mal-estar docente.

Ou seja, como Jesus (2002, p. 113; 444) demarca há falta de uma melhor orientação vocacional dos candidatos à profissão docente e isso pode causar mal-estar docente posterior, pois “quanto mais os professores apresentam expectativas idealistas, maior é a probabilidade do mal-estar docente”, ou seja, “uma maior orientação motivacional corresponde a um direcionamento mais certo e seguro em termos de presente-futuro por parte do professor para continuar a exercer a profissão docente”.

O autor (2002, p. 227; 443) observa que a maior informação sobre a profissão pode ajudar a que os professores que escolhem a profissão sejam os que tenham maior motivação intrínseca. Portanto, os meios de comunicação social têm um papel imprescindível para que tal informação sobre a profissão seja priorizada (como tem sido feito, por exemplo, por campanhas publicitárias empreendidas na Inglaterra, França e Espanha), assim como uma revalorização da profissão, salientando os seus aspectos positivos, restituindo o orgulho de ser professor aos que desempenham esta atividade profissional e fazendo dela uma das profissões preferidas pelos jovens que no futuro a poderão vir a exercer, devendo nela ingressar, não por falta de alternativas profissionais, mas por constituir um projeto de vida.

Mas a maior falta de informação sobre a profissão não é o único diferencial entre mal-estar docente entre homens e mulheres. Se existe uma diferença no mal-estar, será que ela existe porque os homens são incapazes de ser professores primários? Tudo indica que não, pois a grande maioria dos professores escolheu a profissão por gosto e quando comparamos tais dados com o desejo de abandono não encontramos grande

---

curso, vão ter que escolher um curso”, então as opções de curso, estava lá, era administração, informática... e tinha escrito normal, só que o que eu pensei que o normal fosse o 2º grau clássico, o 2º grau tradicional, então eu marquei normal porque eu não queria fazer eletrônica, nem nada. Uma semana depois eu soube o que que era o curso normal, mas eu não escondi de ninguém, eu omiti na verdade o meu início do curso normal, mas eu pensei que fosse uma coisa normal, eu pensei que fosse normal que eu estudasse para ser professor”.

Um inquirido explica que poucos homens escolhem a docência “Por vezes por falta de formado/informado sobre a profissão” (IPT1).

<sup>637</sup> Existiram, porém, algumas políticas mundiais à entrada de homens que não deram certo, possivelmente porque as representações talvez sejam mais fortes que estas.

associação. Provavelmente, se há uma diferença na insatisfação de homens e mulheres na profissão esta relaciona-se mais com aspectos relacionados ao gênero.

Por exemplo, um motivo do mal-estar (comum a ambos os sexos) é a desvalorização social da docência. Cabe destacar que a existência de um salário baixo é considerado socialmente como mais desonroso para um homem do que para mulheres (embora existam profissões masculinas que ganham tão pouco quanto esta).

Neste sentido, Esteve (1992, p. 162; 164) refere que “para fazer face de forma efectiva ao mal-estar docente, onde há que actuar prioritariamente é sobre as condições de trabalho e o apoio que o professor não recebe para o levar a cabo”. Pois as chaves do mal-estar docente estão no contexto social e nas condições de trabalho dos professores. Ou seja, a revalorização da profissão e o apoio social dado pela sociedade aos professores são essenciais para diminuir o “mal-estar” docente.

Jesus (2002, p. 452) também indica que a valorização do professor passa por conceder-lhes salários de acordo com as suas responsabilidades e suas habilitações académicas. Os salários mais competitivos com as outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações também parecem ser imprescindíveis até para que a escolha da profissão docente e para que esta profissão não seja encarada de forma transitória.

Mas o mal-estar docente do professor do ensino primário do sexo masculino pode estar, acima de tudo, no arcabouço histórico de que esta é uma profissão feminina e nos preconceitos que são gerados a partir dele, conforme veremos no próximo capítulo.



## **Capítulo X**

### **INTERFERÊNCIA DE PRECONCEITOS DE GÊNERO NAS REPRESENTAÇÕES E NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

*As vivências dos sujeitos na profissão são singulares: diferentes representações de professor, e de homem, são reconhecidas, recusadas ou rejeitadas. Para conhecer e analisar as representações desses professores, é preciso compreender que sentido eles atribuem a si próprios, e que sentido socialmente lhes é atribuído, em uma profissão socialmente definida como feminina. Afinal, estariam de fato os professores homens fora de lugar?*

*(Cardoso, 2006, p. 5)*



As representações generificadas estão carregadas de discursos e preconceitos que podem diferenciar as práticas e escolhas, inclusive as relacionadas com a profissão, pois existem profissões que são socialmente definidas como femininas ou masculinas, assim como as representações que as cercam. Deste modo, a docência tem sido historicamente envolvida de várias representações de gênero, representações que a associam com o feminino e que divulgam que os professores homens estariam fora de lugar.

Neste capítulo pretendemos conhecer um pouco mais destas representações, analisando os sentidos que os professores atribuem a si próprios e os sentidos que consideram que lhe são socialmente atribuídos. Ou seja, quais são as representações de gênero que circulam sobre a docência primária? Será que a aptidão para o magistério depende do sexo? Existem preconceitos sobre estes professores? Os homens que entram nesta profissão, por ultrapassar dificuldades e discriminações, são desprovidos de preconceitos e ajudariam a diminuir as discriminações de gênero?

Os professores receberam/recebem várias representações provenientes da sua socialização (inclusive as que determinam os papéis sociais de gênero desempenhados<sup>638</sup>), algumas eles reconhecem, recusam ou rejeitam. Por isso, a forma com que estes recebem e reproduzem as mesmas também pode permitir que novas/diferentes representações circulem (representações periféricas) e, aos poucos, possam interferir no todo (representações centrais).

As representações ajudam a formar um discurso sobre o magistério enquanto profissão feminina. Para analisar os fatores que influenciaram os professores e para perceber em suas narrativas a aquisição ou negação das crenças, valores, hábitos e significados provenientes do social representado é preciso analisar as representações concordantes e contraditórias que estes nos oferecem. Como nos lembra Cardoso (2006, p. 3):

As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos

---

<sup>638</sup> Catani, Bueno, & Sousa (2000, pp. 46-47) explicam que a atuação de homens e de mulheres não são esferas absolutamente separadas, mas construídas socialmente.

professores homens, são um campo de conflitos e de lutas, que se constroem com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão.

Para conhecer nossos entrevistados e as suas representações carregadas de crenças e conflitos, precisamos analisar as questões de gênero que os envolvem e como elas estão relacionadas com as relações de poder que tentam moldá-lo, para tal buscamos as rupturas e descontinuidades presentes nas respostas dos mesmos e percebemos que os professores deixam escapar em suas narrativas que as representações que a sociedade transmite contém preconceitos, categorizações, tentativas de controle das suas ações, que de certa forma são interiorizados por eles (mesmo que seja negando, preparando-se para não sofrer ou tentando minorizá-las).

Relacionamos as narrativas dos entrevistados com os dados/narrativas presentes nos questionários distribuídos aos professores para perceber como os professores/narradores agem diante das representações a que são submetidos, tentando entender não só quais representações são centrais, ou seja, são mais firmes e guiam o pensamento, mas, igualmente, quais são as representações periféricas que circulam de uma forma geral acerca do professor primário, e como as mesmas podem estar dando continuidade às representações centrais (às vezes se fundindo a elas) ou se estão indo de encontro a elas, o que pode, até mesmo, modificar as representações centrais.

Como aponta Sayão (2005, p. 216) a convivência dos homens em espaços de intensa feminilidade propicia uma reavaliação das masculinidades e das feminilidades, bem como dos processos identitários dos/as diferentes profissionais no magistério, até porque o ideal de ser reconhecido como homem pressupõe certas provas e contra provas. Carvalho (1998, p. 6) também refere que os professores do sexo masculino podem ajudar na apreensão da feminização da docência enquanto processo de construção social de significados de gênero feminino para a docência primária, pois lidam constantemente com expectativas e tarefas culturalmente associados à feminilidade e, por isso, digladiam-se com as questões relativas ao gênero, imersos numa carreira socialmente desvalorizada, com salário e prestígio baixo (no Brasil) e que pressupõe habilidades e comportamentos associados à feminilidade.

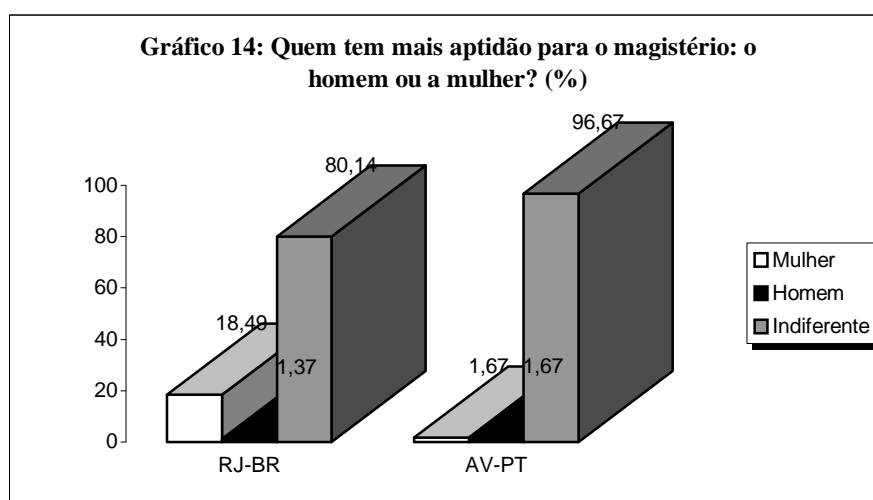
No entanto, o fio condutor das narrativas dos professores entrevistados demonstram que as peculiaridades e singularidades não podem ser esquecidas, afinal as representações podem ser absorvidas, negadas ou partilhadas, pois cada indivíduo é



tecido na sua própria conjuntura social e pessoal, assim as narrativas permitem contextualizar as representações nas explicações que os sujeitos dão às suas trajetórias.

### 1 A aptidão para o magistério depende do sexo?

*Quem tem mais aptidão para o magistério: o homem ou a mulher?* A partir dos esclarecimentos a esta questão nas entrevistas, assim como no inquérito (ver o gráfico 14), os professores demonstraram com mais ênfase as suas representações de gênero. Nestas respostas e nas suas justificativas encontramos ampla possibilidade para analisar as diferenciações dos papéis sexuais e as habilidades necessárias para ser docente.



A maioria das respostas à questão aponta para uma indiferença do gênero na aptidão docente, porém há que se destacar dois pontos contraditórios:

1- A existência de muitos professores (principalmente no RJ-BR, com mais de 18% das respostas dos inquéritos) que consideraram que a mulher tem maior aptidão para o magistério neste segmento (o que poderia ser analisado até como uma desvalorização da sua própria capacidade profissional ou do seu próprio gênero). Ressalta-se que a maioria do inquiridos que deram esta resposta optou pela sua profissão por gosto e não por falta de opção. Por isso, concluímos que esta opinião perpassa a sociedade e este indivíduo a abarca como sua opinião (mesmo ao optar por uma área considerada feminina).

2- Além das respostas que marcaram que algum gênero (homem ou mulher) tem maior aptidão para o magistério, muitos professores que marcaram a opção

indiferente apresentaram justificativas que, mesmo assim, segregavam as aptidões dos homens e das mulheres<sup>639</sup>.

O quadro 4, a seguir, mostra que dentre as justificativas nos inquéritos referentes a esta questão aparecem muitas representações e/ou preconceitos de gênero presentes na sociedade:

<b>Quadro 4:</b> “ <i>Quem tem mais aptidão para o magistério?</i> ” <i>Justificativas</i> <sup>640</sup> :	<b>AV-PT</b>	<b>%</b>	<b>RJ-BR</b>	<b>%</b>
Homem é mais profissional	1	2	3	3
Homem tem mais controle	5	8	3	3
Homem - figura paterna	3	5	2	2
Cada sexo tem seu papel	8	13	7	6
Vocação	8	13	6	6
Perfil/aptidão	0	0	9	8
Mulher é mais sensível/paciente/carinhosa	5	8	22	20
Mulher é maternal	5	8	8	7
Mulher é melhor na pré-escola	0	0	2	2
Indiferente	23	38	49	45
Escolha tem que ser feita por gosto, interesse, amor	8	13	29	27
Depende da formação profissional	3	5	5	5
Depende da competência/profissionalismo	14	23	8	7
Depende da dedicação/comprometimento	0	0	24	22
Não sei	0	0	1	1

Assim, apesar de menos de 4% dos professores de AV-PT terem demarcado um sexo como melhor para a docência primária (o que poderia ser visto como um aspecto positivo), muitos demonstraram suas representações e/ou preconceitos de gênero nas justificativas. No RJ-BR podemos ver que os professores que têm preconceitos de gênero são bem mais dos quase 20% que marcaram que homem ou mulher tem mais aptidão para o magistério.

<sup>639</sup> Esta segunda observação confirma o que Cardoso (2006, p. 3) também observou em sua investigação: “Durante as entrevistas, quase todos os professores afirmaram que o trabalho docente independe de quem o desempenha, se um homem ou uma mulher. No entanto, foram vários os momentos em que eles acabaram se contradizendo e mostrando que têm outras noções sobre a questão. [...] os professores acabam comparando seu desempenho com o desempenho das mulheres em atividades e situações semelhantes”.

<sup>640</sup> Uma mesma justificativa pode estar em mais de uma classificação.

### **1.1 A diferença dos papéis por sexo: mulher maternal, carinhosa e paciente versus homem paterno, controlador e profissional**

Como vimos acima, os questionários aplicados demonstraram que os professores têm “preconceitos de gênero” quanto à aptidão necessária/desejável à docência. A seguir destacaremos estes “preconceitos de gênero”, mostrando como eles aparecem nas justificativas dos professores entrevistados e inquiridos.

- **O homem é mais profissional e tem mais controle sobre a criança**

Alguns professores mostraram explicitamente que o homem teria vantagem no magistério primário por ser disciplinador, ter mais autoridade, controle e profissionalismo do que as mulheres (a “temerosa” figura paterna). Além disso, alguns afirmam que a figura masculina faz falta às crianças. Citamos como exemplo as seguintes justificativas nos inquiridos:

“Na família, a figura masculina também está presente no dia-a-dia da criança, porque na Escola deveria ser diferente? A criança não discrimina em nenhum momento. Ela gosta de ambos; mas respeita mais os homens” (IBR110); “A figura masculina pode impor mais respeito” (IBR96); “Considero que a aptidão para o 1.º ciclo é indiferente quanto ao sexo, pois considero que tanto homens como mulheres têm capacidade para trabalharem com esta faixa etária. No entanto considero que os homens têm maior “controle” dos comportamentos desviantes, talvez por os alunos verem no professor a figura paterna (IPT2)”; “Apesar de haver mais mulheres e o 1.º CEB estar mais conotado às senhoras, é por experiência própria que com os professores homens, os alunos têm mais respeito, disciplina e maior aproveitamento até” (IPT50).

Nossos entrevistados também demonstram esta associação do homem com profissionalismo. Por exemplo, o professor Paulo (AV-PT) explica que ele tem a sensação de que há diferenças na “postura do homem” e na “postura da mulher”, nos encontros pedagógicos as mulheres às vezes discutem coisas que não têm nada a ver com a reunião<sup>641</sup> e normalmente os homens não fazem isso, embora ele saiba que

---

<sup>641</sup> Ele dá como exemplo uma discussão sobre um projeto de lei, em que as mulheres falavam sobre o jantar que tiveram ontem ou sobre o tricô. Tal fato precisa ser melhor analisado, por exemplo, Lopes

existem mulheres que não agem assim e considere que pode haver homens que ajam (embora ele nunca tenha visto este tipo de comportamento dos homens nas reuniões por onde passou, mas acha que há de certeza). Ele considera que as mulheres complicam as coisas, quando podem ser mais objetivas, que falta um pouco de objetividade no trabalho que as mulheres desenvolvem, mas explica que é uma sensação sua (“somente uma sensação, não são provenientes de dados nem de estudos”). Por isso ele acredita que deveria haver mais homens no ensino em geral (no ensino primário e nos outros segmentos), não por uma atitude machista sua, porque ele considera que há homens e mulheres que trabalham bem e que trabalham mal, e diz “não é isso que eu estou a discutir, se eles trabalham melhor ou pior”, mas que deveria haver “um equilíbrio de opiniões, uma opinião masculina é diferente de uma opinião feminina”.

O professor Joaquim (AV-PT) também descreve que o excesso de mulher no magistério primário complica porque “o homem, o professor, deixa em casa a casa, e a mulher traz a casa pra escola”, pois ele costuma dizer que “as mulheres do 1.º ciclo, salvo algumas exceções, tem um hobby e o hobby é ser professoras primárias, primeiro são donas de casa, são mulheres de empresários... e depois tem um hobby e vão lá 5 horinhas para a escola”. Por causa disso o quotidiano escolar continua igual há mais de 15 anos. Além disso, a grande presença das mulheres no magistério primário tem conseqüências curriculares, pois “as professoras são quase todas de humanísticas”, não entraram na universidade, ou não conseguiram notas, seguiram a docência por influência dos pais (ou tia) que também já eram professores e deixaram de ter contato com matemática muito cedo, o que leva a que elas fujam sempre para a disciplina língua portuguesa ou requeiem a matemática para um plano secundário, ou seja, os conteúdos da matemática vêm depois de “x horas de português, depois de x horas de textos, depois de x horas de escrita”. Quando a matemática é afluída “os miúdos já não estão com cabeça”, e também falta a interdisciplinaridade. Talvez isso promova o insucesso que está a acontecer no país, devido ao excesso de professoras.

No que tange a esta associação entre as diferentes áreas de conhecimento e o gênero (onde as professoras são, na maior parte dos casos, relacionadas às áreas sociais e humanas e os professores às áreas ditas exatas), Fávero e Salgado (2006, p. 4)

---

(2001, pp. 354-355) refere que quando conversar é impossível devido a valores incompatíveis e à ausência de normas consensuais pode gerar-se um estilo de conversação dentro da escola baseado nos mínimos denominadores comuns, como temas inócuos ou outros, mas apenas no que destes temas é acordo tácito, evitando-se os que podem provocar ruptura.

concluem no seu trabalho que esta relação transpassa para as representações das pessoas, o que trás sérias implicações para a questão das escolhas profissionais de homens e mulheres.

Por causa da falta que um pai fez na sua vida, o professor André (RJ-BR) considera que “a presença masculina na escola é de extrema importância para a criança [...] principalmente no mundo de hoje que as famílias, de um modo geral, estão desestruturadas, desestabilizadas, não têm quem os oriente”. Ele sente que os alunos se aproximam mais dele para “se abrir” (o que não fazem com as professoras) e entende que nem todos têm uma relação de afetividade e intimidade para tocar em determinados assuntos com a professora. Ele não sabe se isso é por causa do sexo ou da pessoa, mas ele observa vendo outros professores (não só os primários, mas também os professores de educação física, de artes cênicas na sua escola e em outros lugares) que o grau de intimidade e de afetividade é bem maior com os professores do que com as professoras.

Assim, alguns professores entrevistados e inquiridos associam, também, alguns problemas do cotidiano das escolas às características das professoras (como sensibilidade e afeto), consideram-se diferentes e relatam que o trabalho com as mulheres é um trabalho difícil, também consideram possuir mais autonomia/independência, controle/autoridade, profissionalismo, ousadia e (até mesmo) afeto no trabalho docente do que as mulheres. Como descreve Carvalho (1998, p. 12) a obtenção de disciplina é uma afirmação da masculinidade, mas no Brasil a autoridade tem sido associada naturalmente aos homens (confirmando a sua masculinidade), mas quando exercido pelas mulheres (inclusive fisicamente) não envolve contradições, pois, inclusive, elas são integradas socialmente ao papel maternal e aos modelos de cuidado e feminilidade, por isso acabam sendo consideradas naturais na relação do/a professor/a com as crianças.

Tais dados (exceto a consideração de que os homens são mais afetivos) concordam com os encontrados por Cardoso (2006, pp. 3-4) que analisa que os docentes “estão estabelecendo diferenças, *fabricando o outro* por meio de suas representações”, o que é incoerente com a afirmação de que o trabalho do professor independe do sexo daquele/a que o desempenha, pois a diferença atribuída à prática de homens e mulheres nesse mesmo trabalho revelam que “embora haja um propósito de pensar as relações de gênero de uma forma mais igualitária, na prática, os professores homens continuam se representando de forma desigual em relação às professoras mulheres”.

Como explica Williams (1995) os homens em trabalhos “femininos” freqüentemente redefinem sua posição nesses trabalhos como masculinos para legitimar sua entrada nele. Muitas vezes eles advogam a entrada de homens nessas profissões, mas isso nem sempre significa trocar as distinções tradicionais de gênero, pois em várias explicações eles falam de diferenças de estereótipos de gênero para justificar a inclusão de mais homens e dão várias razões para tal necessidade, como realce da cultura masculina na escola (precisa-se de homens pelas qualidades especiais que eles trazem para a prática profissional, têm mais autoridade, trazem outras opiniões, lidam mais com determinadas áreas, pela função paterna), razões sociais relacionadas ao melhoramento da sociedade (mais homens contribuiriam para destruir os estereótipos de gênero), razões profissionais de questões de status e pagamento.

Sarmiento também descreve (2002, p. 12), sobre os homens educadores de infância, que muitas vezes eles têm um discurso ambivalente como uma estratégia de afirmação “salientam a sua satisfação em serem educadores mas [...] referem a sua consideração de que seria muito útil o grupo ser mais equilibradamente heterogêneo para melhorar o clima organizacional das instituições e para viabilizar o desenvolvimento profissional de formas ‘mais científicas’”.

Nem sempre estes professores do sexo masculino trazem atributos masculinos à docência e facilidades para determinadas atividades, por exemplo, Sayão (2005, p. 261) não comprova que os professores do sexo masculino na educação infantil despertem maior envolvimento e valorização dos movimentos corporais e das brincadeiras, principalmente porque a intensa jornada de trabalho não permitia<sup>642</sup>.

Sabemos que existem diferenças histórico-sócio-culturais nas posições e papéis exercidos por homens e mulheres, mas o próprio fato de afirmá-las na maioria das vezes leva a uma exaltação da superioridade masculina e da inferioridade feminina. É necessário refletir, como Welzer-Lang (2001, p. 461) indica, duvidemos até do termo desigualdade, pois tende a nos mostrar as situações de homens e mulheres como resultados neutros, ao contrário, as desigualdades vividas pelas mulheres são os efeitos das vantagens dadas aos homens, ou seja, com a igualdade os homens terão sempre menos do que têm.

---

<sup>642</sup> A autora acreditava que isso acontecia porque os homens não foram submetidos à ideologia da domesticação, permitindo maior envolvimento corporal com os/as alunos/as, mas conclui que trabalhar 40 horas semanais com crianças pequenas promove um excessivo desgaste físico, mental e emocional, responsável, muitas vezes, pelo rebaixamento da qualidade do trabalho docente.

Portanto, são corretas as análises de Catani, Bueno e Sousa (2000) de que as narrativas masculinas sobre a profissão docente muitas vezes ao invés de desnaturalizar a masculinidade, reforçam as representações da liderança masculina, de que os alunos respeitam mais a figura masculina que tem uma autoridade maior. Mas elas não foram as únicas representações que encontramos.

- **A mulher é melhor professora por ser sensível/paciente/carinhosa ou por seu lado maternal**

Na nossa pesquisa não encontramos somente a auto-affirmação dos docentes do sexo masculino homem enquanto melhores professores; encontramos também o oposto, os homens que acreditam que as mulheres são melhores no trabalho docente. Os professores inquiridos que assinalaram que as mulheres tinham mais aptidão para a docência deram justificativas para tal escolha que se repetiram nas explicações de outros professores que apontaram que a aptidão era indiferente do sexo. Estas respostas exaltavam características “femininas” que seriam adequadas à docência (como sensibilidade, paciência, carinho, dedicação, atenção, delicadeza, amabilidade, afeto ou seu lado maternal):

“As mulheres possuem mais paciência e entendem melhor as crianças” (IBR93; IBR113; IBR141; IBR164); “O tipo de atividades têm mais a ver com o instinto materno da fêmea, mas o homem também pode sair-se muito bem, enquanto pai, tio, avô...” (IBR91); “As mulheres têm facilidade de conduzir a profissão, o jeito e a amabilidade” (IBR138); “As mulheres têm mais habilidades quanto aos “trabalhinhos” que são feitos no E.F.” (IBR140); “Partindo do princípio que é inerente nas mulheres o instinto maternal e de que elas são educadas para serem mais dóceis e pacientes, percebo que lidam com menos desembaraço na prática docente das séries iniciais, em cujo período os alunos necessitam de muito afeto e atenção” (IBR163); “As mulheres têm mais delicadeza” (IBR180); “Porque as mulheres parecem que são mais carinhosas com as crianças, principalmente quando são mães” (IBR205); “Percebo que os homens não têm tanta paciência como as mulheres e as crianças estão cada vez mais rebeldes. Elas são mais pacientes e dedicadas” (IBR97); “Depende do interesse e dedicação dos profissionais, embora eu sendo homem sinto que as mulheres com seu instinto maternal têm mais habilidade no ato de educar as crianças” (IBR100); “Por serem naturalmente mais maternais. Supre mais a ausência da mãe” (IBR134; IBR95); “Para o ensino no 1.º

ciclo, é indiferente o sexo dos docentes, visto que as aptidões são as mesmas. Contudo as mulheres poderão revelar um maior afecto e lado maternal” (IPT14); “Embora tenha respondido ‘indiferente’ porque eu também gosto muito de crianças e de trabalhar com elas, considero que globalmente as mulheres têm mais aptidão para exercer esta profissão (amor maternal) (IPT48)”;

“Embora considere que as mulheres desempenhem melhor as funções maternas que essa profissão necessita: abrir e fechar o fecho da calça para fazer o xixi; apertar sapato: devido a que estas tarefas são essencialmente feitas pelas mães e grande parte das crianças têm contactos com as mães. Mas considero que os homens também são profissionais e dedicados aos alunos” (IPT59).

Como acabamos de ver, muitos professores inquiridos acreditam que o ofício do magistério é feminino e/ou é melhor exercido por mulheres<sup>643</sup>, as representações tanto dos professores de AV-PT quanto do RJ-BR são muito parecidas nas características e justificações. Cabe perguntar, então, o que leva um homem a escolher e exercer esta profissão se ele não considera que esta profissão pode ser exercida por homens? Será que o homem não tem as características que foram exaltadas?

- **As mulheres são melhores em determinado segmento/série**

O “lado maternal” foi, algumas vezes, relacionado a determinada série/etapa escolar em que ele seria mais adequado. O Professor Paulo (AV-PT) explica que não se sentiria bem se fosse educador de infância, porque acha que neste segmento há mais “aquela questão da parte da mãe, da educadora ser a mãe, porque eles são ainda muito pequeninos e dá a sensação de que a educadora assume quase o papel de mãe”, e diz que embora a mãe e o pai tenham um papel fundamental, há aquela idéia de que se for mulher consegue chegar mais perto das crianças pequeninas, e completa ponderando que “se calhar eu também partilho um pouco dessa opinião, se calhar acho que as crianças mais pequeninas perante um homem reagem de maneira diferente do que perante uma mulher, não sei, mas sou eu a divagar”<sup>644</sup>.

---

<sup>643</sup> Ao contrário de Cardoso (2006, p. 5) que na sua investigação afirma que os seus entrevistados (professores do sexo masculino) não identificam o magistério como uma profissão feminina.

<sup>644</sup> Vinícius (RJ-BR) já trabalhou com crianças em creche, porém se considera muito desengonçado para lidar com estas crianças, mas isso seria um aspecto pessoal seu e não pelo fato de ser homem.



Alguns inquiridos também demonstraram esta associação, alguns com a educação infantil, outros com as primeiras séries do ensino primário:

“Guardo a hipótese de que o homem tem certa vantagem da 1ª a 4ª série, sendo a pré-escola o destaque feminino (é tudo uma questão de maturação e relação familiar)” (IBR133); “Acredito até que as mulheres possam ter melhores aptidões no ensino infantil, mas de 1ª a 4ª, sendo o professor homem ou mulher, o que vale é o comprometimento e gostar do que faz” (IBR135); “Considerando as turmas até a 2ª série com certeza são as professoras” (IBR89); “No 1.º ano de escolaridade, as mulheres poderão ter ascendente, especialmente para as crianças imaturas ou infantis. Nos restantes anos, o que conta é a ATITUDE perante a classe” (IPT13)

De acordo com Williams (1995) optar por séries mais adiantadas que são mais próprias ao “jeito natural dos homens” é uma das estratégias de homens que trabalham em ofícios femininos e que enfatizam aspectos tidos como masculinos do trabalho. Como destaca Carvalho (1998, p. 11) “essa linha divisória entre o que seria ‘próprio dos homens’ e o que seria feminino pode variar, baixando para a pré-escola ou mesmo para o berçário, conforme o nível de atuação de cada professor”. Percebemos, então, que alguns de nossos entrevistados e inquiridos consideram a mulher melhor na educação infantil, outros nas primeiras séries do ensino primário, assim, justificam de várias formas e separam o que é masculino e feminino de cada etapa escolar.

- **Homem e mulher têm cada um o seu papel de gênero**

Algumas justificativas explicavam que cada sexo tem o seu papel de gênero<sup>645</sup>, apontando que há necessidade de homens e mulheres na docência porque as características de cada sexo na profissão são indispensáveis (sensibilidade, paciência, afetividade *versus* controle/autoridade, profissionalismo, autonomia).

O nosso entrevistado Vinícius (RJ-BR) explica a sua consideração no fato de que a sociedade determina certos padrões para homem e mulher, mas não oferece “uma padronização da sociedade do professor homem”, por causa disso no início ele tentava imitar a forma de ensinar das professoras, mas hoje ele entende que isso não é

---

<sup>645</sup> A maioria dos inquiridos que apresentaram esta justificativa havia marcado que consideravam que a aptidão para o magistério era indiferente do sexo, mas nas justificativas apresentavam uma divisão de papéis sexuais parecida com a que justifica a divisão sexual do trabalho.

necessário e tenta “agir normalmente e para não ficar uma coisa caricata”, tenta dosar entre seriedade e ser engraçado. Até porque ele quer criar um padrão de professor, pois acha que “aqui dentro da escola eu sou muito ponto de referência para essa questão de comportamento, porque as professoras não sabem brigar; não estou dizendo isso padronizando não, mas as professoras têm aquela coisa mais carinhosa, mais angelical”, às vezes ultrapassam, mas muitas vezes ficam nisso. Ele como homem já é visto diferente: “esse homem grande, feio, ai meu deus tenho medo dele”.

Nos inquéritos, essa diferenciação fica mais clara:

“Marquei as duas opções (homem e mulher) porque em determinado aspectos a mulher é mais habilidosa e em outros somos iguais” (IBR77); “Somos diferentes, cada sexo terá os seus pontos fortes e fracos. É saudável que haja diversidade. A competência e a vocação não escolhe sexos” (IPT57); “Às vezes acho que só as mulheres têm paciência para lidar com tantas crianças e seus inesperados temperamentos. Em outras situações, vejo que me saio bem melhor do que elas e consigo estabelecer um diálogo menos "maternalista", ou seja, faço com que elas tenham mais autonomia” (IBR67); “A aptidão profissional é dada por certificado de formação. A diferença é o perfil profissional. É neste perfil, a mulher leva mais jeito devido a cultura maiêutica de zelo aos "filhos". Porém, à medida que a mulher é mais "carinhosa", o homem é mais técnico, por isso, às vezes, é mais sujeito ao sucesso profissional” (IBR201); “As professoras tendem a ver o ensino de uma forma mais pessoalizada e afectiva com os alunos. Os homens são mais distantes, não deixando de ser afectivos, mas mais profissionais (do ponto de vista dos afectos)” (IPT12); “Embora as aptidões de ambos os sexos sejam diferentes no global complementam-se; Ex: mulheres: mais sensibilidade para lidar com as crianças; homens: mais firmeza para evitar a indisciplina” (IPT11); “A vocação para determinada profissão não implica a diferenciação sexual. Se as mulheres podem ter maior sensibilidade para lidar com certas situações, os homens podem ter maior facilidade no exercício da autoridade, por exemplo” (IPT40); “Geralmente as mulheres são mais afectivas e os homens mais disciplinadores. A questão é conjugar a afectividade com o respeito e a disciplina no processo ensino-aprendizagem” (IPT43); “O perfil da família nuclear [...] contribuíram para que surgissem a necessidade da criança encontrar parâmetros não só da figura feminina como masculina, possibilitando um contato mais seguro e equilibrado na construção do seu psiquismo e conseqüentemente da sua personalidade” (IBR159);

“As mulheres têm mais aptidão pois elas são mais calmas e sensíveis às crianças; mas isso não justifica os homens desistirem da 1ª a 4ª série do EF; pois é preciso de uma união para o crescimento global” (IBR124).

Estas justificativas unem as duas explicações que exaltam os homens ou as mulheres como melhores profissionais, neste caso o entrevistado que marcou “as duas opções (homem e mulher)” foi mais “adequado” na sua opinião<sup>646</sup>, pois eles não consideram que a aptidão para o magistério é indiferentes do sexo, mas que cada sexo tem a sua habilidade específica. Catani, Bueno e Sousa (2000) também encontraram esta divisão de características exaltadas para a docência pelos professores do sexo masculino. Fávero e Salgado (2006) também concluíram na sua investigação (com professores e professoras, alunos/as do ensino superior e pais/mães de alunos de escolas primárias) que estas características foram associadas a cada professor de cada sexo.

O que questionamos mais uma vez é: será que estas características não podem estar contidas nos dois sexos?

Concordamos com Williams (1995) quando analisa que articular uma espécie de perspectiva “multi-culturalista”, onde homens e mulheres têm diferentes perspectivas/habilidades e ambos devem estar representados nessas profissões, nem sempre significa trocar as distinções tradicionais de gênero. Pois alguns pensamentos da integração dos homens nas profissões femininas podem resultar na diminuição dos estereótipos de gênero, mas outros usam os estereótipos para justificar o recrutamento de mais homens. Assim, estes argumentos<sup>647</sup> (e os homens em profissões femininas) ironicamente ao invés de aumentar a igualdade de gênero, podem perpetuá-la.

- **Para exercer o magistério é preciso ter atributos femininos, “vocação”, um perfil ou uma aptidão “inata”**

Como analisamos no capítulo VII, muitos professores consideram que é preciso ter “vocação” para o magistério ou que existe uma aptidão/perfil “inata” para

---

<sup>646</sup> Nós é que deixamos de colocar esta opção no inquérito.

<sup>647</sup> Uma estratégia é aumentar a visibilidade de homens “apropriadamente masculinos” nos retratos da mídia popular é citada porque a identificação feminina dessas profissões atua como uma barreira a muitos homens (como definir o que é apropriadamente masculino?). Outra estratégia é masculinizar o trabalho, mas Williams (1995) mostra que isso pode aumentar as vantagens que os homens já tem (continuando a estar nas posições mais elevadas). Outra é feminizar o homem, de acordo com Williams esta estratégia parece menos problemática, mas deve-se atentar que quando um homem age assim recebe atenção e elogios, como essas qualidades são raras num homem é mais fácil dele ser reconhecido e recompensado.

esta profissão. Em si esta afirmação não é um preconceito de gênero, até porque Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 58) afirmam na sua investigação que no caso dos homens “só depois de escolhida a profissão que o discurso da “vocação” e da excelência do magistério se faz e não antes como no caso das mulheres, como se tratasse de uma destinação natural”. Não podemos, porém, confirmar esta afirmativa, por isso lembramos somente que esta questão deve ser melhor analisada.

Não negamos que é necessário haver uma aptidão<sup>648</sup> para a docência, mas atentamos que fazer esta afirmativa sem maiores análises<sup>649</sup> pode esconder a representação de que a profissão docente é feminina e/ou necessita de atributos femininos. Por isso destacamos algumas justificativas dos inquiridos, sabendo, porém, que nem todas contêm este preconceito de gênero:

“Na minha opinião, a aptidão para exercer esta ou qualquer outra profissão independe do sexo da pessoa. Existem mulheres onde o instinto maternal lhes dá uma espécie de "sexto sentido", e elas apresentam uma verdadeira vocação para o magistério. Mas também existem algumas outras mulheres onde aparentemente tal instinto inexistente. Acho que é importante notar que, por se tratar do atendimento de pessoas, por pessoas, com suas características específicas, fica difícil generalizar. Existem argumentos para afirmar que as mulheres têm mais aptidão, assim como para afirmar que os homens têm mais aptidão. Mas uma coisa é certa. Os professores de EF precisam ser valorizados” (IBR91); “Todos temos as mesmas aptidões, pois apesar de tudo, tem também o lado da vocação. Ser professor de EF, da 1ª a 4ª, é ser vocacionado” (IBR105); “Tanto homens quanto mulheres têm a mesma aptidão o que faz a diferença é a vocação” (IBR123); “Tudo depende de vocação, creio eu” (IBR155); “Aptidões não são escolhas feitas por nós, são dons que nos são dados por Deus” (IBR179); “É uma questão de vocação” (IPT8); “Não tem a ver com o gênero, mas sim com a vocação” (IPT18); “A aptidão tem haver com a vocação e a responsabilidade” (IPT58); “A aptidão não está no sexo e sim na sensibilidade” (IBR90); “Ambos apresentam condições quando possuem perfil de Educador” (IBR122).

---

<sup>648</sup> Preferimos a utilização do termo aptidão, porque ele remete mais a uma capacidade, propensão e habilidade. Já vocação remete a uma predestinação, uma propensão natural, um chamado.

<sup>649</sup> Para tal, os inquiridos deveriam ser entrevistados para verificar o que pensam sobre esta afirmação.

É preciso ter cuidado com esta afirmativa, pois nela pode estar presente uma contradição, porque a vocação para a docência muitas vezes é associada com qualidades consideradas femininas, então só a mulher poderia ter (com raras exceções), conforme analisa Cardoso (2006, p. 5):

Embora se nomeiem profissionais e não aceitem a representação da feminização de seu trabalho, os professores continuam evocando as referências de vocação, mãe, e esposa para explicarem as ações das professoras mulheres nas escolas. Dessa forma, as características historicamente atribuídas a homens e mulheres continuam sendo utilizadas pelos professores homens.

Enfim, para que as representações de gênero sejam mudadas, é necessário que os professores e as professoras não distingam separadamente as características femininas das masculinas, para que todas as características e vocações não sejam específicas de nenhum sexo.

### **1.2 A aptidão independe do sexo – o que importa é ter competência, amor, gosto, dedicação, comprometimento, profissionalismo e formação**

Mesmo existindo explicações que ainda segregam os gêneros na carreira do magistério como vimos no ponto anterior, a maioria das respostas dos entrevistados e inquiridos explica que há a necessidade de uma escolha efetuada por gosto/interesse/amor (inclusive pelas crianças) e que não há uma aptidão específica para cada sexo<sup>650</sup>. Muitos justificam também que a qualidade para a docência depende do indivíduo, de uma boa formação profissional, de competência, profissionalismo, dedicação, responsabilidade e comprometimento. Para demonstrar estas explicações selecionamos algumas dentre as muitas justificativas<sup>651</sup>:

“Homens e mulheres têm as mesmas aptidões, o que difere são as expectativas sociais sobre o sujeito” (IBR103); “Aptidão não tem nada a ver com sexo, é amor e formação adequada” (IBR107); “Na minha opinião somos todos iguais; hoje em dia não existem diferenças; mas infelizmente vivemos num país preconceituoso,

---

<sup>650</sup> Não podemos afirmar que os inquiridos não têm preconceitos de gênero, pois no inquérito, principalmente, esta questão não é aprofundada.

<sup>651</sup> Gostaríamos de colocar todas, mas não é possível.

onde alguns se dizem melhores que os outros” (IBR125); “Desde que seja profissional, independe” (IBR147); “A aptidão não está ligada ao sexo. Eu sou muito reconhecido em meus espaços de trabalho, como companheiras que trabalham comigo. Sou bem aceito também; o que me faz sempre ir em frente” (IBR62); “Ambos têm a mesma aptidão, embora a sociedade tenha estigmatizado que esta profissão é mais adequada para as mulheres” (IBR80); “O talento para esta ou aquela aptidão independe do sexo do profissional desde que a pessoa seja comprometida com o que faz” (IBR154); “A capacidade de ensinar/educar não é medida por um diferencial de sexo, depende muito da forma como se ensina. Não me sinto menos capaz que nenhuma de minhas colegas de magistério” (IBR169); “Tanto homens ou mulheres têm condições de serem professores, indiferente de sexo ou raça” (IBR178); “Se sabemos e gostamos do que fazemos, certamente realizamos o melhor. O profissional deve estar capacitado, não importando o sexo” (IBR120); “Acredito que o indivíduo bem preparado e consciente de suas responsabilidades é capaz de desempenhar suas atividades de forma satisfatória” (IBR203); “Competências independe do sexo” (IBR87); “Nunca me apercebi de aptidões específicas deste ou daquele sexo para o exercício da profissão” (IPT4); “Não tem qualquer relevância o sexo do professor, a relação professor-aluno poderá ser exactamente igual qualquer que seja o sexo do professor e aluno” (IPT10); “Depende essencialmente da vocação e o estar-se preparado ou não para o regime de monodocência. Tudo o mais é indiferente” (IPT23); “Isso depende da pessoa não do sexo” (IPT25); “Penso que é indiferente desde que cada um tenha a consciência de desenvolver a melhor forma de ensinar e ir modelando a sua forma de estar na docência” (IPT33); “O saber lidar com crianças ou ser bem aceite por ela não é exclusivo de nenhum dos sexos” (IPT36); “Não me parece que o magistério do 1.º ciclo exija algo que só homens ou só mulheres possam fazer. Aliás, penso que a totalidade das actividades profissionais tanto podem ser desempenhadas por homens como por mulheres” (IPT60).

Estas justificativas nos mostram que existem professores que vão além das diferenciações sociais de gênero e acreditam que não há um determinado gênero para cada profissão, ao contrário, é preciso somente gostar da profissão, formar-se, dedicar-se, comprometer-se e buscar ser competente no que faz.

Uma explicação de um entrevistado vem, nesse sentido, explicar que os nossos tempos são outros e que não faz mais sentido as divisões de gênero. O Professor

José (AV-PT) adapta essa análise para outra realidade para “transpor um bocado o pensamento menos machista que existe agora” e diz que antigamente (há 20, 30 anos) era quase impensável um marido chegar à casa do trabalho e ajudar a mulher, hoje as tarefas em quase todos os casais<sup>652</sup> são mais partilhadas. Na sua casa ele cozinha, a mulher cuida da roupa, os filhos fazem as camas e ajudam na limpeza da casa.

Desta forma, como Carvalho (1998, p. 17) refere, a imagem idealizada do “novo homem”<sup>653</sup>, tão divulgada na mídia nos últimos anos, ainda é contraditória; além disso esses professores não correspondam totalmente ao modelo idealizado e, na maioria das vezes, não procuraram o magistério como forma de contestação do padrão hegemônico de masculinidade, nem como forma de transmitir aos alunos novos modelos (de homens que cuidam de crianças sem perderem a sua masculinidade), mas:

Ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos [...] estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. Em contextos sociais conservadores, em que a divisão de papéis e funções entre os sexos é extremamente rígida, essas atitudes são inovadoras e representam certamente acenos de mudança (Carvalho, 1998, p. 18).

Enfim, embora existam as representações que citamos nos pontos anteriores e saibamos que as estratégias para manter sua masculinidade (geralmente insistindo na sua diferença das mulheres) fazem com que os homens em ocupações não tradicionais possam apoiar a masculinidade hegemônica (Williams, 1995); nestas explicações sobre a indiferença dos sexos na aptidão para o magistério (que foram a maioria das respostas), percebemos que estes professores mostram que estão introduzindo contradições e ressignificando relações de gênero, eles são homens que estão na escola<sup>654</sup> repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões.

---

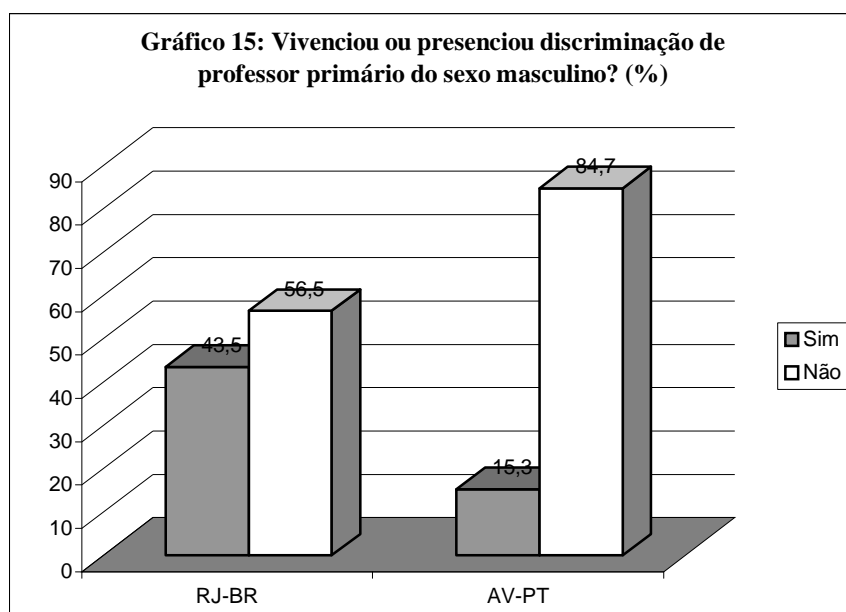
<sup>652</sup> Provavelmente ele foi otimista demais.

<sup>653</sup> Um homem sensível, compreensivo, companheiro preocupado, amigo e pai carinhoso.

<sup>654</sup> Carvalho (1998, p. 17) aponta que a escola brasileira parece ser ainda um dos lugares sociais mais conservadores, onde a divisão rígida entre os papéis de cada sexo parece resistir aos apelos de renovação.

## 2 Discriminações

Uma outra questão de gênero que tange aos professores primários do sexo masculino são as experiências de discriminações que os professores vivenciaram ou presenciaram. Conforme percebemos no gráfico 15, no RJ-BR 43,54% dos inquiridos já presenciaram alguma discriminação, já em AV-PT o percentual destes é bem menor, 15,25% (é importante referir que ninguém em AV-PT mencionou o preconceito referente à homossexualidade):

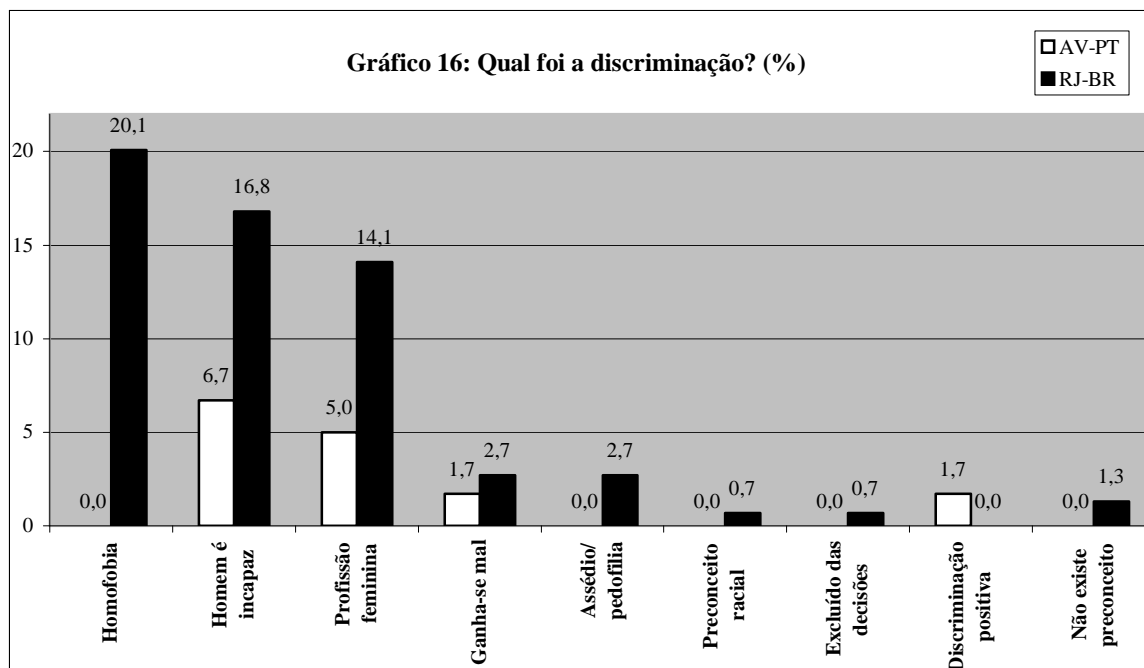


Como este assunto contempla tabus, ele envolve muita habilidade e cautela tanto nas entrevistas quanto nos inquéritos distribuídos (por isso certas perguntas não deveriam ser feitas no inquérito). Portanto, nas entrevistas os relatos foram recheados de emoções que envolveram a não aceitação familiar da escolha profissional, a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e homossexualismo, os olhares “estranhadores”, a discriminação declarada e anônima<sup>655</sup>, entre outras.

No gráfico seguinte categorizamos os preconceitos que foram citados nos inquéritos (uma mesma justificativa pode estar em mais de uma classificação):

<sup>655</sup> Até mesmo uma carta anônima foi enviada para uma escola (no RJ-BR) pedindo a saída do professor.





Os preconceitos que mais apareceram nos inquéritos foram relacionados com: o homossexualismo<sup>656</sup> (homofobia); por ser homem, geralmente considerando que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as professores/as primários/as são mulheres<sup>657</sup> ou que é um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; um ofício pouco rentável que não é para homem (muito menos para os “chefes de família”).

Como já referimos, a representação inconscientemente guia nossa atuação, também nos transmite desde cedo os papéis de gênero e reprime os papéis “inadequados”. De acordo com Williams (1995, p. 52) as aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais, meninos e meninas aprendem diferentes valores e expectativas profissionais em uma socialização que retorna pela pressão grupal, ou seja, as crianças policiam as outras e marginalizam quem não conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social do que as garotas quando mostram interesse por atividades do sexo oposto (mesmo em brincadeiras), por isso, não surpreende que tão poucos homens considerem perseguir

<sup>656</sup> No RJ-BR ouvimos declarações preconceituosas até mesmo nos setores administrativos da educação, quando os dados para a investigação eram recolhidos, pois ao explicar que a pesquisa era sobre os professores do sexo masculino nas séries iniciais pessoas diziam que “homem mesmo não iria encontrar” insinuando que só havia professores homossexuais neste segmento.

<sup>657</sup> Por exemplo, nos documentos aparece “professora” ao invés de uma forma de escrita que incluísse homens e mulheres, como professor/a.

carreiras “femininas”. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua decisão de entrar nessas carreiras (hoje existem profissões masculinas com mais status abertas à mulher), entretanto, as reações negativas que as mulheres enfrentam não constituem um estigma, a integridade da sua característica não é chamada em questão como frequentemente acontece com homens.

Assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossas, mas que na verdade provém de *preconceitos*, sem que possamos dar conta desse processo. Dessa forma, a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor primário do sexo masculino, assim como compreender a existência de docentes do sexo masculino que expressam seus próprios preconceitos de gênero acerca das diferenças do trabalho docente (até como tentativa de afirmação da sua própria masculinidade).

Como Novena (2005, pp. 4-5) descreve há um movimento de entendimento da homossexualidade a partir do senso comum que influencia a formação de opiniões, atitudes, estereótipos e que produzem representações sociais. É fundamental considerar quais são as representações sociais em torno da homossexualidade e como os indivíduos as comunicam, até porque as representações sociais da homossexualidade produzem crescente estigmatização e homofobia na sociedade. Na escola estas se organizam em torno de certos eixos, como: anormalidade, anomalia, pecado, imoralidade.

As representações preconceituosas nos indicam, de acordo com Williams (1995, p. 13), que a cultura popular reforça a crença que esses homens são anormais, inclusive raramente retratando o homem trabalhando em ocupações femininas (e, quando são, são representados de maneira extremamente estereotipada). Por causa disso, os homens sofrem algumas discriminações como a não contratação motivada por medo da sexualidade masculina (somente homens molestadores de criança ou perversos sexuais escolheriam essa especialidade), mas a “maioria das discriminações são mais sutis” como o fato de serem empurrados para outras posições por causa de estereótipos (por exemplo, posições de chefia ou ficar em áreas que lidem com crianças maiores ou adultos). Enquanto alguns homens podem sentir-se desconfortáveis com essas expectativas (e alguns provavelmente deixam a profissão por causa disso), outros remanescem e se conformam com as freqüentes recompensas.

Entretanto, como afirma Williams (1995, p. 17) quando o homem entra em profissões predominantemente femininas, eles não abandonam sua identidade de gênero (apesar das representações que recaem sobre eles), nem perde seu interesse em sustentar os privilégios masculinos na sociedade. Ou seja, mesmo com estes preconceitos, os homens mantêm a sua masculinidade nessas ocupações<sup>658</sup>, despistando as representações populares (e, paradoxalmente, muitas vezes reafirmando algumas).

Analisaremos melhor, então, as representações citadas pelos entrevistados e inquiridos.

### 2.1 A homofobia contra o professor primário do sexo masculino

A dominação masculina e o heterocentrismo são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas (Welzer-Lang, 2001, p. 465), eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade, ou seja, “Não se *nasce* Homem, nem se *é* Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade” (Areda, 2006, p. 1). Como explica Welzer-Lang (2001, p. 465) “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central”. Desta forma, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações homens/mulheres e produz a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade.

Assim, o autor define a **homofobia** como “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”<sup>659</sup>. Por isso, “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais” (Welzer-Lang, 2001, p. 465). Enfim:

---

<sup>658</sup> Para Williams (1995) a maioria destes são “típicos homens” seguindo um trabalho “atípico”.

<sup>659</sup> Outra forma de preconceito que o autor cita é o heterossexismo que é a discriminação e a opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual, ou seja, é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da “subordinação” da homossexualidade. Ser homem corresponde ao fato de ser ativo. Este preconceito distingue os ativos, penetrantes, dominantes dos que são penetrados, dominados e ameaça estes de serem associados e tratados como mulheres. A homofobia, porém, se aplica aos homossexuais, bissexuais, transsexuais porque eles não adotam (ou suspeita-se) configurações sexuais naturais (Welzer-Lang, 2001, p. 468).

Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal (Welzer-Lang, 2001, p. 468).

A homofobia aplica-se, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo<sup>660</sup>. No entanto, como explica Louro (2000), a masculinidade é mais cultivada e a não-virilidade mais vigiada (e mais visível<sup>661</sup>). Desta forma, talvez por causa da possibilidade dos homossexuais ocultarem-se, percebemos que a homofobia sobre os homens é mais aplicada nos pequenos detalhes como jeito corporal, voz e atitudes/opções<sup>662</sup>.

Dois entrevistados nos descrevem esta vigilância. Vinícius (RJ-BR) afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já sofreu várias acusações<sup>663</sup> de que ele seria por causa da sua voz (ele tem a voz fina e se trata com uma fonoaudióloga, pois sabe que as pessoas confundem esse problema com a homossexualidade<sup>664</sup>), do seu

---

<sup>660</sup> Como Torráo Filho (2005, pp. 145-146) explica que em muitos lugares, principalmente na América Latina, a homossexualidade masculina é vista sob uma dupla moral: ativos e passivos são encarados de maneira diferente, os ativos muitas vezes não são considerados homossexuais, porque eles continuam dominando e não são penetrados. Muitas vezes, a masculinidade e a virilidade são valorizadas em detrimento dos maneirismos femininos, mesmo entre os homossexuais.

<sup>661</sup> Porém, o estigma de que são vítimas os homossexuais, como menciona Bordieu (1998), pode ser escondido. Goffman (1963, p. 58) mostra que a questão do encobrimento levanta o problema da ‘visibilidade’ de um estigma particular, ou seja, até que ponto o estigma está adaptado para fornecer meios de comunicar que um indivíduo o possui.

<sup>662</sup> Welzer-Lang (2001, p. 465) cita uma pesquisa feita por Piter Dutey que entrevistou pessoas sobre a forma como elas reconheciam pessoas homossexuais na rua, na sua grande maioria, elas falam de homens homossexuais (não de mulheres) e associam aos homossexuais os homens que apresentam sinais de feminilidade (voz, roupas, jeito corporal).

<sup>663</sup> Por causa destas acusações, Vinícius chegou a ter dúvidas da sua sexualidade de tanto ouvir as pessoas suspeitarem e teve uma experiência homossexual que fez com que ele reafirmasse sua heterossexualidade, ou seja, ele experimentou e viu que não é o que gosta: “Realmente eu experimentei e não é minha praia, mas eu sei que eu não sou um homem como padrão[...] não sou um homem ‘machão’, eu sou um homem sensível, eu sou carinhoso, eu sou cuidadoso, até por isso eu tive uma namorada que ela me chifrou feio, mas porque? Porque eu sou bobo, porque eu tudo olhava pra ela, na questão do vamos pensar, vamos ser sensíveis, não sei quê. Então é realmente estranho, mas eu acho que eu fiquei muito mais macho depois que eu comecei a trabalhar[...]. Filho criado por vó é um negócio sério, a minha avó sempre teve interferência na minha educação, realmente a minha avó me educou mal, então chegou uma época quando era menor que realmente eu tive problemas, as pessoas confundiam e faziam coisas que eu não gostava”.

<sup>664</sup> Citando o Professor Vinícius “Eu vou a uma fonoaudióloga, minha voz até melhorou, é um problema de voz que eu tenho, [...] tive que fazer uma prova de voz e fui reprovado, aí eu tive que ir pra

jeito desengonçado de mexer muito as mãos e, também, por causa da sua sensibilidade, como ele diz “eu sou muito carinhoso, então homem não é carinhoso, homem não chora, homem não tem jeito pra cortar, pra colar, pra fazer *frufriu*, então eles querem chamar a gente de bicha? Por mim pode me chamar, eu não tenho nada pra provar a ninguém, hoje eu já to nessa etapa, eu também tive muito medo disso tudo, então eu tive que me afirmar como homem”.

O professor André (RJ-BR), que nos assumiu ser homossexual<sup>665</sup>, disse que também teve problemas com o seu gestual e modo de andar, uma professora primária chamou a sua avó para dizer (na sua frente) que ele era diferente e tinha trejeitos femininos, que talvez isso era por não ter pai, e que tinha que mudar. Depois disso passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento o seu andar que deveria ser reto, direito, igual de homem<sup>666</sup>.

Além do gestual, do físico e dos atributos que estes professores possam ter que são comumente associados às mulheres (como sensibilidade, choro ou paciência), o próprio fato de estar em uma profissão socialmente considerada como feminina, com a consideração de que há “necessidade” de qualidades “ditas femininas” para exercer o ofício, é alvo de homofobia<sup>667</sup>. Isto se torna claro em várias entrevistas e inquéritos do RJ-BR<sup>668</sup>. Como veremos a seguir.

O Professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego por causa do preconceito: “quando eu fui pra essa outra escola privada eu consegui observar de perto aquilo que o meu pai sempre quis me proteger. Uma mãe chega e fala assim *ou você tira*

---

fonoaudióloga fazer todo um tratamento [...], por isso a minha voz até engrossou, realmente a minha voz era um pouco mais fina do que essa. No telefone parece, [...] na caixa postal do meu celular, nem eu falo, porque parece que é uma mulher, às vezes você me vendo falar não parece tanto, porque eu acho que você vê a pessoa, agora no telefone parece. Eu nunca gostei da minha voz [...] eu odiava a minha voz, [...] com essa questão de dar aula, a voz fica muito rouca, então a voz já vai engrossando mais. [...] Um problema com o meu pai que eu tive era com a minha voz.”

<sup>665</sup> Destaca-se que para esta investigação não importa se os professores são ou não homossexuais, mas se estes sofrem este preconceito.

<sup>666</sup> Citando o Professor André “A professora da 2ª dizia que eu era diferente. Ela chamou a minha avó uma vez pra conversar e pra falar que eu tinha trejeitos femininos e que eu tinha que mudar, que isso era porque eu não tinha pai, e que a falta do pai era que estava ocasionando isso e aquilo. Na minha frente. Ela me falava “anda direito, bota corpo reto, bota o corpo não sei quê”. Eu estava andando igual robô. Eu dizia “professora, eu ando assim, ué!”, ela dizia “não, tem que andar reto, coluna reta, olha pro professor Edvaldo” que era um estagiário “você tem que fazer como ele”. E eu dizia assim “mas, eu não quero ser igual a ele, quero ser eu”. Então tem essas coisas, hoje eu percebo algumas colegas quando a menina está brincando muito com menino, separa, não deixa, chama a mãe. [...] afirmam o que ela vai ser quando crescer, será que isso está determinado agora, só no fato dela brincar de brincadeiras masculinas?”

<sup>667</sup> Que, de acordo com Novena (2005, p. 10), pode se expressar através de várias violências: desprezo, afastamento, exposição ao ridículo, uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais (já que a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade).

<sup>668</sup> Em AV-PT este preconceito não foi mencionado.

*essa* – desculpe o termo – *ou tira essa “bicha preta” da escola, ou eu tiro meus filhos daqui*, porque eu ia pegar os meninos dessa senhora, e aí foi o meu primeiro encontro com a questão do preconceito”. Mas esta não foi a única vez que ele sentiu essa homofobia por ser professor<sup>669</sup>, na escola pública também sofreu<sup>670</sup>. Um aluno seu fez um coração onde escreveu “professor Vinícius, eu te amo”, ele mostrou para a mãe que perguntou “esse cara está ensinando pederastia para vocês na escola?” (o menino nem sabia o que era pederastia) e falou “eu não quero mais você amando porque você não tem que amar ele, porque ele é homem e você é homem e homem não ama homem, etc etc etc”. O menino passou a evitar encostar no professor com medo da reação da mãe. Vinícius chamou a mãe e disse “mesmo que eu tivesse uma posição sexual diferente da comum aquilo ali não interferiria no processo educacional do menino e que, eu fui grosso com ela, e falei que se ela quisesse provas [de masculinidade] eu daria a ela, mas que eu não precisaria fazer aquilo”. Outra demonstração desse preconceito aconteceu com os garis da sua escola que disseram “está nervosa” e ele se aborreceu com eles<sup>671</sup>.

O Professor André (RJ-BR) também relata que sofreu homofobia na escola particular onde deu aula, mas por sorte foi apoiado. Em 1987 a escola recebeu uma carta onde dizia que tinha um funcionário que era pederasta, homossexual, e que isso traria grandes problemas para as crianças e que ela faria uma denúncia ao conselho federal de educação, assinado “mãe aflita”. A diretora recebeu essa carta e chamou cada funcionário, leu a carta e fez uma inversão, perguntando se ao invés de homossexual, estivesse escrito negro, pobre, ou qualquer outro atributo pessoal que pudesse ser alvo de preconceito, colocando cada um no papel de André, e todos o apoiaram. Por fim, chamou André, explicou o que tinha acontecido e disse-lhe que todos o apoiaram. Convocou uma reunião com todos os pais de alunos, leu a carta, pediu que a mãe se apresentasse e retirasse seus filhos, porque ela não trabalharia para “fascista”. Ninguém se apresentou, os pais presentes também foram contra essa pessoa. André se comoveu, mas ficou envergonhado por ter acontecido tal fato logo no início da sua carreira, ele levou mais de 10 anos para tocar nesse assunto. Ele acredita que pode haver muitos professores primários homossexuais (mas hoje em dia não tem como saber quem é ou não), mas isso não influencia em nada a educação que ele dará às crianças.

---

<sup>669</sup> Vinícius afirma que tem homossexual na docência como tem em qualquer profissão.

<sup>670</sup> Ele pensava que isso não existiria no sistema público, mas viu que “tem em qualquer lugar”.

<sup>671</sup> “Um virou pro outro e falou assim “olha só, tá nervosa”. Eu primeiro chorei, fiquei muito chateado, e fui à direção: olha só, vocês vão tomar uma postura ou a gente resolve isso agora ou eu vou levar isso a frente”.

O professor Roberto (RJ-BR) nunca foi ofendido e explica que o preconceito existe “mas eu vou te ser sincero, nunca prejudicou em nada a minha vida, nunca ninguém me ofendeu a ponto de eu desistir”, também afirma que “nunca dei liberdade pra isso, a gente tem que se impor”. Considera que o preconceito existe, possivelmente por ser considerado uma pessoa diferente, porque carinho e afago não é considerado coisa de homem. Na sua opinião existem homossexuais em todas as profissões, mas conhece alguns professores primários “bem casados com filhos, não que isso seja limitador para ser homossexual ou não”. Contudo, acredita que o homossexualismo não interfere no profissionalismo da pessoa (ele respeita os homossexuais, mas não é o que quer para ele nem para um filho), pois apesar de ser casado, e não ter tendência de ser homossexual, considera que se fosse seria o mesmo professor. É “melhor ser professor do que ser “macho” e ser bandido, por exemplo, cada um deve estar no trabalho que quer, se fosse coisa de mulher a gente era proibido de fazer o concurso público”. Ele recrimina muito o preconceito: “a sociedade impinge muita coisa, até por falta de cultura [...]; eu acho que é nosso culturalmente, de uma cultura baixa”, por isso considera só uma pessoa “pobre de pensamento” pode pensar que todo professor primário é homossexual, pois para dizer isso era preciso comprovar que todo professor é homossexual.

Várias justificativas dos professores do RJ-BR confirmam a existência desta representação preconceituosa na sociedade e das discriminações que eles sofreram por ter feito esta escolha profissional e praticar esse ofício:

“A principal discriminação que acontecia na época e que me fez pensar em desistir do curso, talvez por ser relativamente jovem durante minha formação, tinha caráter sexual, pois os “amigos” afirmavam constantemente que esse curso era para homossexuais” (IBR115); “Todas voltadas à opção sexual: ao chegar numa escola escutei a seguinte frase: “– É professor de Educação Física ou é bicha (homossexual)” ” (IBR71); “Associavam a carreira à homossexualidade (no caso dos homens)” (IBR80); “Muitos diziam que quem faz normal é homossexual” (IBR87); “A questão da orientação sexual” (IBR93); “Não pude trabalhar em uma escola particular por ser homem e as mães não iriam “entender”. Na época do curso normal, achavam que eu era afeminado por causa do uniforme e da escolha. No próprio município do Rio, causa espanto quando me apresento” (IBR95); “Relacionam escolha profissional à sexualidade do estudante” (IBR103); “Todos

acham que professor do E.F. tem que, necessariamente, ser homossexual” (IBR117); “Quando comecei a estudar no Curso Normal havia em minha cidade a ‘propaganda’ de que os homens que estudavam para ser professor eram homossexuais” (IBR131); “Homem que faz magistério é bicha, veado, gay etc... e, principalmente, sem perspectivas futuras” (IBR156); “Muitas pessoas supunham que escolhi esta profissão porque era homossexual e lançavam olhares insinuantes. Alguns professores me faziam pouco caso” (IBR194).

Estas justificativas mostram como esta representação preconceituosa de que o curso de formação de professores ou o próprio ofício era para homossexuais marca os professores primários, tanto que repercutem, muitas vezes, na dificuldade de arrumar emprego ou no pensamento em abandonar tal profissão (quantos não abandonaram por este motivo?). Outras justificativas mostram como este preconceito leva a um sofrimento e uma tentativa de afirmação da masculinidade:

“Durante o curso, ouvi diversas vezes que homem que cursava normal só poderia ser ‘boiola’ (não sou), levava na esportiva e curtia o paraíso que era o curso normal com todas aquelas gatas!” (IBR143); “O curso era para mulheres. Um homem no meio parecia coisa de homossexual. Porém, esta figura foi se diferenciando à medida que os relacionamentos heteros foram surgindo... na verdade este foi até um indicativo para que outros homens (de fato) procurassem o curso” (IBR201); “Existia um outro aluno homossexual e isso era motivo de generalização. Então era necessário se impor para ser reconhecido como heterossexual. Ser negro, também foi pontual em minha formação (IBR122); “Muitos pensam até hoje, que todo professor de 1ª a 4ª série é homossexual. Apesar de respeitar o homossexual fico chateado quando fazem o seguinte comentário: “Ele pensava que você era gay”... É chato passar por isso. Homem nenhum merece. Só porque trabalho com crianças? Muitos precisam rever seus conceitos” (IBR97).

Assim, como nossos entrevistados Vinícius e Roberto mostram e como foi destacado por vários autores, estas explicações indicam a necessidade de “se impor como homem”, até mesmo buscando relacionamentos heterossexuais para afirmar sua masculinidade, pois como afirma Torção Filho (2005, p. 144) “a maior ansiedade com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino,



com o ser dominado por outro”, então o homem deseja mostrar que domina e que não é feminino.

É preciso questionar se é necessário afirmar-se enquanto homens e se há algum impedimento para que um homossexual seja professor. Como explica Sayão (2005, pp. 259-260) a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as mentes de profissionais e de algumas famílias, a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar, mas as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos homossexuais, bissexuais, heterossexuais ou com qualquer outra orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, pois a atribuição de gênero é insuficiente para a identidade de gênero; a identidade de gênero é uma construção subjetiva, um sentimento de ser homem ou mulher elaborado ao longo da vida.

Provavelmente enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em muitos homens da nossa sociedade.

Temos que tomar cuidado também com a forma como percebemos o que é normal. Como explica Novena (2005, p. 7; 12) a repressão e a não aceitação da homossexualidade ainda são mais evidentes nas representações atuais, mas hoje o discurso da normalidade também aparece, porém esta normalidade pode representar o que Foucault nomeou de poder normativo<sup>672</sup>. Mesmo assim, o discurso da normalidade pode permitir a intensificação e aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e aceitação do outro diferente, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

Bordieu (1998, pp. 101-105) destaca que para transformar duradouramente as representações deve-se operar e impor uma transformação duradoura das categorias incorporadas, para isso é preciso obter o direito “à visibilidade invisível do bom soldado, do bom cidadão, do bom cônjuge”, reivindicar estes direitos, paradoxalmente, pode levar a uma condenação ainda maior, pois os estigmatizados tornar-se-ão visíveis (antes estes eram oprimidos pela “invisibilização” que traduz-se por uma recusa da existência legítima, pública), ou seja, a estigmatização nunca se mostra tão claramente como quando o movimento reivindica a visibilidade. Enfim, o objetivo do movimento de subversão simbólica é fazer uma destruição e construção simbólica “visando impor

---

<sup>672</sup> A norma não teria por função excluir e rejeitar, mas ela representaria um poder que é inventivo, que controla a intervenção, a transformação e a inovação, um poder que incorpora este outro diferente/desviante com a intenção de transformá-lo num outro igual/normatizado.

novas categorias de percepção e de apreciação, de maneira a construir um grupo ou, mais radicalmente, a destruir o próprio princípio de divisão segundo o qual são produzidos tanto o grupo estigmatizante como o grupo estigmatizado. Trata-se de um trabalho para cuja realização os homossexuais se encontram particularmente bem armados, podendo pôr ao serviço do universalismo, nomeadamente nas lutas subversivas, as vantagens ligadas ao particularismo”.

Destacamos, então, como afirma Torrão Filho (2005, p. 148), que a homossexualidade não é um problema em si para a história nem para a sociedade, mas sim a sua repressão: a homofobia.

## **2.2 Discriminação por ser homem: “homem não tem dom para lidar com crianças”**

A segunda maior discriminação descrita pelos entrevistados e inquiridos do RJ-BR e a maior em AV-PT foi a de que o simples fato de ser homem gerava desconfiança sobre a sua capacidade para ser professor. Esta discriminação pode não ser tão “forte” como a consideração de que todos os professores do sexo masculino seriam homossexuais, mas tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, as qualidades e papéis de cada gênero. Somente o olhar é que se inverte: ele é homem, por isso não tem as características femininas que são essenciais para ser um bom professor primário. Como mostram as justificativas dos inquiridos do RJ-BR:

“A maioria relaciona o ensino de 1ª a 4ª série do E.F. à figura feminina e acham que todos os homens têm que ter as mesmas características femininas” (IBR170); “Não leva jeito para dar aula” (IBR74); “Só mulher pode dar aula para criança, homem não tem habilidade com crianças” (IBR82); “A sociedade ainda não vê a figura masculina com bons olhos. Mas, temos bons profissionais masculinos na área. Estamos na luta, derrubando tabus” (IBR110); “Algumas pessoas acreditam que homem nasceu para trabalhar em indústrias, pegar no pesado” (IBR128); “Fui vítima de piadas indesejáveis por parte de membros da comunidade enquanto cursava formação de professores mais adiante sentir pouca credibilidade de alguns chefes no sentido de confiar certas turmas a mim” (IBR163); “Eles achavam que magistério era coisa de mulher e que primeira a quarta era somente para tia. Já fui

substituído em sala de aula, pois a direção apesar de dizer que não era preconceito, conclui que sim” (IBR191); “Por ser homem, algumas mães ficam com um certo receio de mim. Talvez por eu ainda ser jovem... Não sei. Mas fiquei muito triste, pois foi algo muito forte”. (IBR105) “Ser homem” (IBR119).

E, de forma menos enfática, pelos inquiridos de AV-PT:

“Em relação à orientação do estágio, obviamente as antigas professoras do magistério dariam mais relevo às minhas colegas, pois penso que tudo que seja uma imagem de um professor do 1.º ciclo sem “barriga”, sem “barba” e de estatura não muito baixa, seja visto como um atípico professor do 1.º ciclo, que, claro está, se vai de novo confundir com a competência! Ou tem a “imagem” típica, ou não serve. – Esta parece ainda hoje ser a norma pela qual as professoras mais velhas se regem” (IPT32); “Sim, por vezes algumas colegas de turma. Da parte dos docentes nunca o senti. Considero que esta discriminação existia (por parte de algumas colegas) pelo facto de não entrar em conflitos e de ter uma forma diferente de olhar sobre os assuntos/temáticas” (IPT2); “Tenho a sensação que por muito competente que seja, para determinadas colegas, nada está bem... Não tenho contudo provas concretas” (IPT39); “Já fui discriminado em certas reuniões docentes em que as mulheres, em maioria, não abordam ou evitam certos assuntos por causa dos homens” (IPT43).

Alguns dos inquiridos e entrevistados citam conjuntamente os dois preconceitos (homossexualismo ou incapacidade)<sup>673</sup>, pois ou ele tem as características femininas e é considerado homossexual (logo uma “aberração” que não pode dar aulas para crianças) ou ele tem características masculinas (que não são boas para o ofício) e não tem estas características femininas e, por isso, não tem aptidão para o magistério.

Ou seja, discrimina-se (na maioria das vezes são as próprias professoras que fazem essa discriminação) o homem da docência primária por serem diferentes (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário e indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação.

---

<sup>673</sup> Por exemplo: “Há pessoas que julgam o professor do sexo masculino como homossexual por tratar os alunos com carinho e delicadeza e outras já pensam ao contrário acham o homem bruto e grosseiro não podendo chamar atenção dos alunos” (IBR158); “Disseram que professores homens não tinham condições de ter êxito ao assumir e que ser professor é algo para homossexuais” (IBR100);

Por causa desse tipo de cobrança, o professor Vinícius (RJ-BR) relata que tentava imitar o jeito de ensinar das professoras, mas ficava assim caricaturizado e os seus (suas) colegas riam da sua falta de jeito. O professor André (RJ-BR) também sofreu suspeitas de que não seria bom professor, a orientadora educacional do curso normal queria transferi-lo para o curso de denominado antigamente de “científico” (sem formação de professor) porque ele era “bagunceiro”, neste mesmo colégio eles distribuíam os homens um em cada turma e alegavam que “era para não haver bagunça, para os homens não se juntarem e não fazerem bagunça”. A coordenadora de didática desconfiava que alguém o ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que ele “era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande”.

O professor Roberto (RJ-BR) relata que nunca foi discriminado, mas conta que na escola normal a diretora queria manter a sua turma de “ginásio” no curso de formação de professores e ela, então, disse para a turma “nessa turma, pode sair alguém, eu não gostaria que saísse, pois eu vou manter vocês juntinhos até o final do ensino normal, eu sei que alguns de vocês, principalmente os 5 rapazes<sup>674</sup> [...] podem até sair [...], eu não queria que vocês saíssem, mas não vai entrar ninguém”. Ele dizia para si “lá dentro do meu coração: eu não vou sair”. E mostra que homem pode ter carinho pelas crianças, pois “tem crianças que não passam na secretaria sem me dar um beijo e eu dar um beijo nele, então nós somos todos iguais, o físico não muda na hora do sentimento, na hora do ensinar, na hora de querer o melhor para uma criança, eu não quero para os meus filhos?” e conta que dava mamadeira para os seus filhos, dava suco, trocou fralda. Quando voltou à escola foi recebido com palmas e chorou muito de emoção, porque as suas ex-alunas e os seus ex-alunos são os pais das crianças da escola, “então é uma emoção muito grande”.

Esta consideração de que são incapazes para a docência leva a várias formas de exclusão, inclusive a não contratação do profissional por causa do seu sexo:

“Fui trabalhar em uma cooperativa educacional de pais e professores e uma das professoras cooperadas foi contra a minha contratação por ser um profissional do sexo masculino” (IBR154); “Quando recebi, de minha diretora, para assumir uma turma de pré-escolar, uma mãe (colega de profissão!) disse que incomodava-lhe a idéia de sua filha estudar com um homem. Fiquei muito triste, mas não desisti e fui

---

<sup>674</sup> Os 4 rapazes saíram depois do ginásio (atuais 5ª a 8ª série), mas ele não saiu.

em frente” (IBR169); “Quando fui trabalhar em uma escola que funcionava dentro de uma residência (na serra) e um dos pais disse que não queria homem trabalhando ali como professor” (IBR174); “Ao ingressar em um dos municípios em que fui aprovado no concurso, a diretora de uma das escolas com vaga, falou-me que não havia a possibilidade de trabalhar lá. Logo após a minha escola ofereceu a vaga a todos “as” presentes. Senti-me discriminado” (IBR192); “Sendo homem e jovem, percebe-se a falta de confiança dos pais de alunos e de muitos colegas de trabalho. Por vezes fui excluído das decisões importantes como datas de prova e comemorações típicas com a páscoa” (IBR188); “Os responsáveis pediam para trocar o filho de turma” (IBR84).

Alguns autores relatam esta dificuldade para os homens em obter emprego (como por exemplo Abreu, 2002), mas nossos entrevistados não sentiram (exceto o professor José de AV-PT, mas não foi pelo fato de ser homem). O professor André (RJ-BR) chegou a ouvir de algumas colegas, estudantes do normal, que ele nunca iria conseguir uma escola para dar aula “porque você é homem e ninguém vai te aceitar no primário”, uma delas chegou até a magoá-lo e desmotivá-lo “logo assim que terminei, se por um lado eu estava alegre, por outro eu estava triste de ouvir isso de uma colega, ela também tinha feito o normal”. Um rapaz da sua rua também dizia que ele ia estudar a toa, pois não conseguiria emprego. Mas ele logo conseguiu emprego.

### **2.3 Pressuposto que todos/as professores/as primários/as são mulheres**

Muito pouco diferente da representação descrita no ponto anterior, talvez esta representação “pareça não discriminar tanto”, pois se acredita somente que a profissão é feminina, por causa desta crença não esperam ver um homem sendo professor primário (nem estudando para ser).

O professor Paulo (AV-PT) descreve que os pais estão habituados a que venha uma professora, mas eles depressa se adaptam, mais choque é para os miúdos às vezes do que é para os pais, pois pode ser que tenham algum receio (ou medo) por ele ser alto, mas ele tenta mudar rapidamente essa impressão.

Vinícius (RJ-BR) também percebeu que as crianças logo que o vêem acham diferente e esperam uma postura diferente dele do que das professoras. Por isso as mães de alunos compareceram mais na primeira reunião, pois de início tinham receio de um professor do sexo masculino, queriam saber se ele não iria destratar o aluno, se não ia desmotivá-los e pediram para que Vinícius falasse com cautela com a turma, para os alunos não terem medo. Como ele diz “quando entra uma pessoa diferente, assusta, o diferente assusta a qualquer momento, em qualquer instância [...]. Então as pessoas vão logicamente pensar: Será que ele vai dar conta? Será que ele vai ser carinhoso como a ‘tia’? Será que ele vai saber tomar conta do meu filho como a ‘tia’ toma? Será que ele vai ter uma letra decente como a ‘tia’ tem? [...] Sempre tem os serás, porque se colocou um padrão de professores de 1ª a 4ª série. Não é que eu concorde com o preconceito, eu concordo que acontece e que tem motivos, motivos que a sociedade mesmo colocou. Agora, eu acho que se a gente faz um bom trabalho a gente vai quebrando, como está acontecendo aqui”.

Outros professores também relatam nas justificativas dos inquéritos tal consideração de que a profissão é feminina, alguns sem descrever discriminações associadas a esta consideração. Outros mencionam descrédito, descaso, zombarias, discriminação, preconceito, machismo:

“Não encaro tanto isto como uma discriminação, mas como uma ideia preconcebida de que o curso seria feito exclusivamente para mulheres e não tanto para o sexo masculino. Como tal, seríamos visto com certo desdém” (IPT31); “Descrédito por parte dos alunos ao receberem ordens e orientações do cotidiano escolar, inerentes ao professor por um homem. Descaso dos demais companheiros de trabalho no desempenho excelente de atividade até então feita somente por mulheres” (IBR120); “Na época do curso, poucos homens faziam o curso de formação de professores. Em cada turma com média de 30 alunos, cerca de 3 eram homens” (IBR184); “Pelo fato de estar num grupo e em sua totalidade eram de mulheres” (IBR189); “Na verdade o curso normal, ainda no século XXI é visto para o sexo feminino. Aquele que não tem vocação profissional nem tenta, mais em muitas das vezes por vergonha até mesmo pelo preconceito” (IBR190); “Quando ingressei no ensino normal, a profissão era quase exclusivamente do sexo feminino e a sociedade muito machista” (IBR78); “Zombarias por ser uma profissão de maioria feminina” (IBR83); “Já não havia um professor homem na escola há vinte

anos” (IBR35); “Geralmente era discriminado por estudantes de outras áreas, pois ‘professor é profissão de mulher’ ” (IBR102); “Comentários dizendo que ser professor é coisa de mulher...” (IBR130); “Pelo motivo de nossa formatura ser de beca, coisa não muito usada por homens, assim surgiram alguns comentários” (IBR138); “A principal era que ser professor seria uma profissão feminina” (IBR178); “Eles achavam que magistério era coisa de mulher e que primeira a quarta era somente para tia. Já fui substituído em sala de aula, pois a direção apesar de dizer que não era preconceito, conclui que sim” (IBR191).

Por causa dessa representação de que todos/as professores/as primários/as são mulheres, escreve-se nos documentos “professora” ao invés de uma forma de escrita que incluísse homens e mulheres (como professor/a). O Professor Roberto (RJ-BR), por exemplo, nota que nos “documentos antigamente era tudo assim: ‘nome da professora’, só vinha isso, entendeu? Um jornal contratando: ‘precisamos de professora para 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série’. Hoje não, no outro dia eu tive até observando isso, é tudo professor entre parênteses o ‘a’, hoje eles estão com uma outra visão”. Outros professores (do RJ-BR e de AV-PT) também destacaram esta discriminação na forma de escrita:

“Nas reuniões de professores sempre eram a palavra no gênero feminino: tipo as professoras...” (IBR65); “O mais comum tipo de preconceito é ser incluído no grupo como mulher, ignorando as minhas diferenças. É comum ver falarem ‘as colegas’, ‘olá meninas’, ‘as professoras’, etc. Ou erros na hora de preencher papéis. Mas isso só incomoda um pouco, não chega a ser grande coisa. Havia bastante discriminação e estigmatização no curso normal, onde os homens era tidos como ‘bola fora’, e alguns achavam que deviam ser menos cobrados” (IBR81); “Tudo é organizado partindo do pressuposto que serão mulheres a desempenhar esta profissão, desde a forma como se trabalha a sensibilidade artística de cada um até às publicações das editoras dos livros... até aos textos e assuntos escolhidos etc etc etc...” (IPT30).

Mas algumas explicações dos inquiridos<sup>675</sup> associam o fato desta ser uma profissão feminina com o pensamento de que o homem não é capaz ou é homossexual.

---

<sup>675</sup> Como, por exemplo, as seguintes: “Por uma diretora, quando fui trabalhar na escola em que ela atuava, como gestora e por uma professora de didática, durante o curso normal (formação de professores), elas achavam que de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, a profissão só para mulheres e faziam gestos como fôssemos homossexuais” (IBR106); “Diziam que era coisa para meninas e que homem que cursava normal tinha dúvidas sobre sua

Por isso, acreditamos que este pode ser um preconceito de gênero menos declarado que os outros, mas que pode ocultar outros preconceitos que não foram ditos.

## 2.4 Pedofilia e assédio sexual

Como verificamos no caso dos preconceitos descritos acima, a representação geral é de que o ofício do magistério primário precisa de características femininas, assim, se o homem tem características ditas femininas ele não é adequado à docência do ensino primário (provavelmente porque ele é um “mau exemplo”), se o homem tem características masculinas ele não serve porque não tem as necessárias características femininas e tem outras que atrapalhariam o exercício da profissão. Portanto, a suspeita ou preocupação de que os professores primários do sexo masculino possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue esta mesma “lógica” de preconceitos de gênero e vai mais além, pois esta representação contém o temor da “sexualidade masculina”, e continua a acreditar na representação de que falta à mulher a sexualidade<sup>676</sup> (estas não possuíam impulsos sexuais causadores de corrupção).

Alguns inquiridos citam a existência de tal preconceito:

“Geralmente durante a formação somos vistos como homossexuais e já formados somos vistos como pedófilos” (IBR73); “Jamais vou poder sentar uma criança no colo sem que seja mal interpretado” (IBR95); “Muitas vezes o professor do sexo masculino que atua no E.F. é tido por homossexual, ou em outros casos existe também a preocupação de assédio ou violência sexual por parte do professor, principalmente contra as meninas” (IBR101); “Quando trabalhava numa escola particular. Algumas mães não gostavam que os filhos delas, tivessem um professor homem. Quando estudante os colegas de outros cursos achavam que eu era homossexual” (IBR149); “Professor de estágio não acreditava em nosso potencial; pai de aluna da 4ª série achava que eu era muito novo, portanto teria outras intenções com a filha dele” (IBR185).

---

heterossexualidade” (IBR109); “Que o curso normal era para mulheres, e os homens que ali estavam eram homossexuais” (IBR132);

<sup>676</sup> Que, conforme descreve Araújo (2000, p. 99), existe desde finais do século XIX quando começou-se a acreditar que “apenas às mulheres era dado o poder de integrar ambos os sexos na escola sem medo de “corromper” os corpos e as mentes das crianças”.



Os Professores de AV-PT descrevem que existe essa preocupação com a sexualidade do professor do sexo masculino, especialmente depois do escândalo que aconteceu em Portugal sobre a pedofilia na Casa Pia<sup>677</sup>. O Professor Joaquim (AV-PT) explica que não toca em uma criança, sobretudo depois deste caso, pois “é evidente que eu estou muito mais exposto”. É complicado para ele, pois, por exemplo, não pode ir sozinho nas aulas de natação com os alunos, porque não pode ir para o balneário das meninas, e ajudar as meninas a despirem-se e vestirem-se, principalmente quando têm 4, 5, 6 anos. Alguns colegas seus vão e trocam, mas ele ressalva que “não gostava que um professor masculino fizesse isso a uma filha minha, por mais boas intenções. Se calhar não gostava, não sei pronto. Mas acho que é um bocado também de separar as coisas, não sei”.

José (AV-PT) também explica que, com o problema da pedofilia em Portugal, passou a ter um pouco mais de cuidado porque “as pessoas, tanto das aldeias e das cidades, começaram a ver coisas, que não viam”. E dá como exemplo que o professor podia “fazer festinhas a um rapaz”, mas agora o pessoal olha diferente e era uma coisa que ele diz que fazia sem pensar. E conta de um colega que é professor de educação física e que tinha uma aluna com os seus 16, 17 anos com as calças com a cintura muito baixa, “tão baixa que estava com os pêlos púbicos mesmo de fora”; o professor chamou uma auxiliar e disse para ela dizer àquela “rapariga” para que se componha, ele não disse diretamente para não achar que é o professor que “é obcecado” e está ali “a olhar”. Desta forma, ele afirma, até mesmo pela conversa que teve com outros professores e professoras, que a relação com meninos, e principalmente com raparigas “alterou-se um bocado com receio, até com medo que a pessoa [...] possa eventualmente ser vista como um pedófilo”. Por isso, ele começa a pensar mais antes de fazer uma carícia, uma festa, um beijo que possa dar, uma coisa que ele fazia normalmente, e agora não faz.

No RJ-BR o medo da pedofilia muitas vezes é alternado com o preconceito da homossexualidade; será então que o homem não feminino é considerado perigoso?

---

<sup>677</sup> Houve um escândalo por causa de “suspeitas” de pedofilia na Casa Pia que desencadearam investigações policiais, embora já tenham existido queixas anteriormente, tais investigações foram detonadas por denúncias de pais de estudantes desta instituição feitas em 2001 e 2002 (depois foram detectadas mais de uma centena de situações de abuso sexual com atuais alunos da instituição) tornado público por uma reportagem que gerou a denúncia de várias figuras públicas suspeitas de pedofilia (e/ou de facilitar a pedofilia), a prisão e o julgamento de várias pessoas. A Casa Pia (fundada em 1780) é a mais conhecida instituição de Portugal para crianças e adolescentes órfãos e abandonados do sexo masculino, que também abrange uma escola (ver Público, 2003-2007).

Sayão (2005, p. 227) pontua que nem sempre a homossexualidade é vista como perigosa, pois os depoimentos na sua tese levam “a suspeitar que o preconceito e o estigma contra a homossexualidade podem se desenhar como representações mais próximas “de classe média”, [...] aquilo que é preocupação ou problema para alguns/as não o é para outros/as”.

Deste modo, as narrativas destes professores confirmam o que Sayão (2005, p. 261) descreve em sua tese que existem “dificuldades iminentes à cultura institucional”, estas exigem posturas dos professores pois “o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional”. Analisamos, então, que o medo de enfrentar estas dificuldades leva, na maioria das vezes, a uma precaução que acaba por afastar o professor do sexo masculino das crianças que, paradoxalmente, confirma o preconceito de que a mulher é mais afetiva e que o homem não tem afeto. Mas isso nem sempre acontece, os exemplos de dois professores entrevistados do RJ-BR (Vinícius e, mais ainda, André) mostram que, apesar do receio, eles afirmam a sua afetividade, mas às vezes precisam antes confirmar a sua competência.

O Professor Vinícius (RJ-BR) explica que se sente mais à vontade na escola que estava e não queria mudar principalmente para não ter que conquistar novamente as pessoas e se afirmar como profissional sério que não vai “bulinar”, que não vai fazer “gracinha” com a criança; porque como há desconfianças sobre os professores primários do sexo masculino, ele afirma que “a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores, a pedofilia melhor dizendo, existem muitos pedófilos, então os pais têm medo disso”, por isso ele tem que demonstrar e construir confiança. Hoje ele pode fechar a porta da sua sala de aula e dar aula, porque as mães dos alunos confiam nele e ele pode abraçar e beijar as crianças que nenhuma mãe desconfia dele (as outras mães da escola podem até fazer “buchicho”). Ele questiona se não será que não há mulheres com “desvios de comportamento”, mas diz que prefere não polemizar para não ser ofendido, prefere mostrar que é profissional para ser valorizado. Ele conta que no estágio que fez, foi discriminado por uma professora da escola que retirou a sua filha da sala de aula porque tinha medo do que ele podia fazer com a filha dela<sup>678</sup>.

---

<sup>678</sup> Como ele descreve: “E vou te dizer mais, até as próprias colegas têm preconceito, não é só os pais não, até as próprias colegas ficam receosas, eu trabalhei numa creche, também foi por pouquíssimo tempo, e

O Professor André (RJ-BR) também relata que sofreu este tipo de preconceito. Assim que começou a dar aula na escola pública para uma turma de 1.<sup>a</sup> série e conta que:

“os alunos eram muito agarrados comigo, um dia um aluno meu passou mal e desmaiou e eu peguei ele no colo, e a diretora falou assim *coloca ele aqui*, eu disse *não, deixa ele aqui comigo, deixa ele aqui comigo no meu colo* e depois ela falou que nunca mais ela queria ver nenhuma criança no meu colo. Eu falei *Por quê?* E ela *Não, André, porque não pega bem, você não sabe a interpretação que as pessoas vão dar*. E eu *Que interpretação?* *Eu acho que a maldade está na cabeça de cada um*. Eu falei pra ela isso *Eu acho que você está sendo preconceituosa comigo*. E outras vezes mais ela viu criança no meu colo, e ela chamou minha atenção, eu falei assim *Eu espero que você não me chame nunca mais atenção, porque eu não gosto que me chame atenção. Se o menino ou a menina está querendo um carinho, eu tenho mais é que dar, se ele quer uma atenção especial, eu tenho mais é que dar. Se ele estivesse no colo de uma mulher, você faria a mesma coisa? Você não faria. Porque está no meu colo você faz.*[...] E eu tive um embate muito grande com ela: *você, olha, eu acho que nós vamos ter um aborrecimento muito sério se você tocar nesse assunto novamente, porque aí eu vou para a secretaria de educação e vou dizer que eu estou sendo constrangido no meu ambiente de trabalho.* [...] Eu falei pra ela *"nós vamos enfrentar uma batalha muito grande, a próxima vez que você tocar nesse assunto. Eu cansei de ver meninos e meninas no colo das outras professoras e você nunca falou nada, porque, porque eu sou homem? Você acha que eu vou estar o quê, vou estar aliciando a crianças, que sou pedófilo é isso?* E ela: *Não, eu não quis dizer isso*. E eu: *Você não quis dizer, você não disse, mas deixou nas entrelinhas, pra quem sabe ler um pinga é letra*. Aí nunca mais ela entrou no assunto. [...] Uma dificuldade de lidar com esse tipo de situação *ah, o que que um pai vai dizer, o que*

---

eu era o professor auxiliar, [...] eu fui sorteado para um estágio, porque eu tirei a nota maior e fui pra lá, e a coordenadora até achou legal "bom, eles verem um homem né, porque eles tem que ter um referencial masculino, então vamos ver né", eu tinha uma colega que falou para mim "a fulaninha tirou a filha dela da tua sala, porque ficou com medo de você fazer alguma coisa com ela". A própria colega [...] professora, tinha uma filha lá, e eu dava aula pra filha da coordenadora, era uma sala praticamente para filhos de funcionários, então ela tirou. Eu botei na agenda no dia, fiz um coração e botei "seja bem vinda ao meu coração, beijos tio Vinícius", coleí lá na agenda das crianças, no outro dia as mães ficaram tão encantadas com aquilo que foram me conhecer e no que foram me conhecer tiveram um pouco mais de confiança, não total, mas tiveram. E aquilo ali me incomodou muito né, porque as mães começaram a ter confiança, então porque só ela ia deixar de ter confiança, ela que era uma profissional da escola, que era uma colega minha. [...] Ela não se justificava, só falava assim: não é por isso. Aí quando falava "é porque?" ela falava qualquer coisa que não tinha nada a ver e acabou, mas eu sei, era notório que era por aquela questão".

*que a mãe vai dizer*, acho que uma preocupação tão grande e às vezes o pai e a mãe não estão nem aí. [...] Mas têm alguns que estão e vão adiante. Igual àquela carta da mãe aflita.

Desta forma, os dois entrevistados confirmam que é possível um homem demonstrar sua afetividade em sala de aula, mesmo que seja preciso lutar para que não seja mal visto.

## **2.5 Um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família**

Uma outra representação generificada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os “chefes-de-família” não podem receber tão pouco. Como vimos anteriormente, a profissão docente não é mais tão mal remunerada em Portugal e paga tão pouco no Brasil quanto outras profissões que são consideradas masculinas. Portanto, esta representação é atualmente injustificada em ambos os casos e correlaciona preconceitos de gênero, pois hoje o homem, em geral, não é mais o único a sustentar a família. Ainda hoje, portanto, acontece o que Pincinato (2004, p. 7) descreve sobre os homens no magistério paulista (Brasil) que, entre as décadas de 1950 a 1980 enfrentaram questões acerca da masculinidade porque a ocupação recebeu historicamente significados femininos (o que tornou ainda maior a responsabilidade em assumir-se como homem nessa profissão), por não ter sido valorizada socialmente, ter remuneração baixa e ter o preconceito de que quem entra nesta ocupação é porque não têm competência para desempenhar outras atividades de maior prestígio. “Tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento”.

Esta representação muitas vezes se apresenta como discriminação ao professor do sexo masculino e influenciam para que este desista desta área, como mostram os inquiridos tanto do RJ-BR quanto de AV-PT (relacionado com o passado):

“A discriminação sempre fica sobre ser uma profissão basicamente feminina e que para um homem não é rentável, visto que ele será chefe de família. Tanto a questão feminina, quando a de chefe de família, acredito ser cultural em determinados

lugares do mundo e eu não me preendi a essas questões, pois a minha história era mais importante” (IBR62); “Perda de tempo, mal aproveitamento do potencial, má remuneração, desperdício de tempo. Enfim, comentários ligados ao senso comum” (IBR150); “As pessoas acreditam que o homem que trabalha como professor de 1ª a 4ª série no e.f. não têm a sensibilidade, ou melhor, a paciência para lidar com os pequenos. E, se tem em excesso, acreditam que ele tem alguma "tendência feminina". Também acreditam que é uma atividade muito mal remunerada” (IBR203); “Disseram-me que isso não era uma profissão para "chefe de família" pois ganhava-se muito mal; Quando fui colocado longe de casa, em certas aldeias, não me queriam dar alojamento, por ser homem. Nessa altura vi-me aflito para arranjar casa (77/78)” (IPT42).

O Professor Roberto (RJ-BR) descreve nas suas narrativas que o fato da profissão docente ser mal remunerada no Brasil gera um discurso de que a profissão é para mulher, pois ela pode ganhar pouco, o homem não, pois “como é que vai manter uma família?”. Mas descreve que isso não foi um problema para ele, pois “graças a deus eu até consigo porque a minha esposa também trabalha, também tem duas matrículas”.

José (AV-PT) conta que o único aspecto em que se sentiu discriminado e rebaixado foi no aspecto monetário, pois quando escolheu a profissão a maioria dos professores de 1.º ciclo era do sexo feminino porque recebia-se muito pouco na profissão, o homem não escolhia porque não teria dinheiro para formar uma família (existia uma cobrança para o homem ser o chefe de família). Quando começou a dar aulas (em 1978) ganhava tão pouco que os amigos e vizinhos “gozavam” com ele do seu salário dizendo que ganhavam mais (ele ganhava igual ao seu pai que era operário e menos do que um carteiro), a dificuldade era tanta que, na altura, se pudesse recuar já não tiraria o curso de professor, mas ele gostava de dar aulas e ficou na profissão quase por uma “questão de fé”, pois todos os amigos diziam que ele nunca iria sair daquilo; hoje se vangloria porque trabalha menos horas e ganha mais do que eles.

Assim, esta representação discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha do homem pela docência ou a “fuga” deste da profissão, mas não é tão forte quanto as outras citadas. Como Williams (1995, p. 174) analisa, provavelmente um salário mais alto não atrairia mais homens para “ocupações femininas”, é difícil dizer porque poucas “ocupações femininas” têm se tornado equilibrada em gênero, mas há muito poucas indicações que os homens tornem-se mais interessados em ocupações com

maioria feminina, apesar de algumas melhorias salariais. Portanto, consideramos também que não é só o salário que os afasta desta profissão, o que podemos verificar ainda mais no caso de Portugal, onde o salário teve grandes melhorias, mas a proporção de homens continua muito baixa.

## **2.6 Preferência pelos homens – a discriminação positiva**

Quase todos os entrevistados relatam uma preferência por eles.

Vinícius (RJ-BR) relata que as pessoas reconheciam o seu empenho e, desde muito cedo, trabalhou em coordenação: “porque já que não tinham onde me colocar então alguém me apoiava e eu bolava lá as coisas, [...] projetos ou atividades com os professores, e muito cedo eu fui ser coordenador pedagógico, o que para mim foi legal, porque eu pude aplicar, mas assim, eu não me realizava enquanto profissional da educação que eu queria ser”. Roberto (RJ-BR) descreve que uma turma se reuniu junto com as mães para dizer que os alunos queriam ser seus alunos no próximo ano, por isso ele nunca sentiu preconceito, ao contrário, sentiu que sempre tiveram o maior respeito por ele na sua profissão.

André (RJ-BR) descreve que na escola pública que trabalha atualmente, todo mundo quer ser seu aluno, e a maioria dos pais querem que os filhos sejam seus alunos, então isso lhe traz uma alegria muito grande. Inclusive os alunos da sua turma de 3.<sup>a</sup> série fizeram um abaixo assinado, junto com os pais para que ele continuasse a dar aulas para ele na 4.<sup>a</sup> série, mas uma professora (que era mais antiga) decidiu ficar com essa turma; por causa disso, os pais proibiram as crianças de entrarem na escola e a maioria não entrou, os pais pressionaram a coordenadoria, que acabou retirando a professora de sala de aula porque era o desejo de todos os pais que ele fosse o professor. Isso o deixou muito feliz ao saber que o meu trabalho é reconhecido pela comunidade. Nessa escola, ele afirma que os pais de alunos só têm elogio a fazer sobre eles, muitos de outras turmas dizem para a diretora “eu quero que ele pegue o meu filho no ano que vem”, “o meu filho está doido para ser aluno dele”. Um menino brigou com o pai, porque ele não queria ser sorteado para outra escola porque ele queria ser aluno do professor André. Em uma outra escola, os alunos (de uma turma de progressão) se revoltaram quando ele saiu da turma, porque ele tinha sido o único professor que os tratou “como gente”.

Paulo (AV-PT) percebe que “às vezes há uma certa admiração pela nossa postura, pela forma que nós estamos perante as coisas, nós homens, e pela clarividência, se é que se é permitido falar, que nós temos sobre as coisas”. Pois apesar dos pais de alunos não esperarem que venha um professor do sexo masculino, rapidamente eles modificam a opinião e muitos até dizem “ainda bem que é um professor”. Teve até uma professora que uma vez disse:

“ainda bem que temos um homem, que vais ficar com aquela turma, pois aquela turma é muito complicada”, ou seja, há sempre a idéia de que o homem impõe mais respeito do que a mulher, há sempre esse preconceito, [...] não é um preconceito, é um pré-conceito, uma coisa que está pré-concebida nas mentalidades das pessoas, que está lá dentro e que acham que por ser homem vai dominar melhor aquela turma do que se fosse uma mulher, está a entender? Não sei se é verdade. Se calhar os miúdos se eu tivesse 1 metro e meio [...] mas como eu também sou uma pessoa alta, se calhar a estatura física, o aspecto físico também conta aqui. Se calhar pode ser que eles tenham algum receio, que os miúdos tenham algum receio. Mas não é isso que eu pretendo[...]. Mas as pessoas já logo dizem “ah, ainda bem que temos um homem, e tal, e ainda por cima um homem grande, não sei que”, que eles ficam [...] cheios de medo. mas não é isso que se pretende, quer dizer, eu acho que há outras formas de se contornarem as coisas, [...] acho que há outras formas, não é por ser homem. Agora, os pais se calhar têm um pouco essa idéia.

Joaquim (AV-PT) também nota que nunca se sentiu discriminado, até porque normalmente os pais de alunos tratam-no bem, muito bem, aliás na sua opinião acontece o contrário “Está-se a notar uma coisa muito interessante é que está a haver por parte dos pais e mães alguma mais valia no fato dele ser professor do sexo masculino, disciplina, regras, ordem, talvez isso esteja mais aliado à nossa figura, se pudesse explicar tem variadas razões e cada caso terá sua explicação”.

Nos inquéritos somente um professor observa uma discriminação positiva aos homens<sup>679</sup>. Assim, tal preferência que pode parecer paradoxal, não é, pois está geralmente associada a estereótipos de gênero (por exemplo, de que o homem disciplina mais) e reforça o fato dos homens encontrarem facilidades neste ofício (como fácil acesso a esta profissão frente a outras mais disputadas), inclusive de progressão na

---

<sup>679</sup> “Na atribuição da nota de curso, dado que os homens tinham preferência sobre as escolas masculinas e por tal não precisavam de uma nota tão elevada para obter colocação” (IPT27).

carreira, por isso como Williams (1995) analisa a integração dos homens em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, porque muitos homens tendem a se concentrar nas especialidades da área mais prestigiosa e melhor pagas.

## **2.7 Será que não existe preconceito?**

Muitos professores nos inquéritos e nas entrevistas (principalmente em AV-PT) disseram e marcaram que nunca vivenciaram nem presenciaram nenhuma discriminação por ser professor primário do sexo masculino. Mas será, então, que não existe discriminação ao professor do sexo masculino em Portugal? Será que esta discriminação já está ultrapassada?

“Procuro sempre demonstrar respeito. Não deixo espaço para eventuais discriminações” (IBR134); “Antes não era visto como discriminação propriamente dito, mas como as mulheres tivessem mais habilidade para o curso, hoje atualmente num mundo globalizado, o modo de pensar, agir mudou muito, onde há competição e o aperfeiçoamento cultural e social entre homens e mulheres para o mercado de trabalho” (IBR198).

É provável que as estratégias de alguns professores para afirmar a sua masculinidade não dê muita margem para preconceitos, mas como vimos pela quantidade de professores que já vivenciaram ou presenciaram discriminação, os preconceitos no RJ-BR ainda estão presentes, apesar do “modo de pensar” estar mudando atualmente.

Em AV-PT também percebemos que certos preconceitos (como a homossexualidade) não apareceram, mas outros como a suspeita da pedofilia, a de que homem não tem capacidade ou de que a profissão é feminina ainda aparecem. Além disso, parece que a discriminação contra os professores desloca-se mais para um nível escolar anterior, a educação de infância, como descrevem nossos entrevistados<sup>680</sup>.

Joaquim (AV-PT) diz que não há preconceito contra o professor primário do sexo masculino, principalmente a suspeita de que seriam homossexuais, mas “isso pode

---

<sup>680</sup> O professor André (RJ-BR) também comenta que os professores do sexo masculino na educação infantil do Brasil sofrem ainda mais preconceito, pois eles não podem fazer determinadas coisas, como dar banho, trocar a criança, colocar no colo, mesmo em escolas públicas.



acontecer, e aconteceu, muito com os educadores de infância, com os educadores culturais e com os enfermeiros. Eu não estou dizendo que não aconteça, comigo nunca aconteceu”.

José (AV-PT) também explica que nunca viu discriminação com relação a ser professor do sexo masculino. Mas sente mais essa discriminação, por exemplo, a nível de educadores de infância, pois as pessoas se espantam “O quê? Então tu foste pra educador”, porque acham que a mulher é que tem mais aquele instinto maternal, de cuidar dos filhos, dos mais pequeninos, e que “homem tem mais que pensar do que estar a mudar a fralda de um bebê” e o educador faz isso e também dá banho, pode ser que tenham outras discriminações também porque podem pensar que o homem mais sensível estaria mais próximo da mulher, o educador recebe o mesmo ordenado mas o fato de um homem trocar fralda e dar banho a um bebê pode ser alvo de discriminação. Mas ele critica e diz que a sociedade portuguesa tem que parar de ser machista.

Teresa Sarmento (2002, pp. 11-12) mostra que realmente os educadores de infância em Portugal sofrem fatores externos, como a suspeita de pedofilia, que contribuem para o afastamento destas atividades profissionais:

Mais do que as educadoras, os homens-educadores têm que possuir convicções muito fortes para levarem por diante os seus propósitos, dado terem que se confrontar com muitas pressões sociais, quer de tipo familiar quer de tipo mais geral, que, identificando o exercício desta profissão com o género feminino, não aceitam a inscrição de homens na mesma.

Assim, vemos que as mesmas dificuldades e discriminações que acontecem no RJ-BR são transferidas em AV-PT a outro nível, portanto, apesar de não ter investigado junto aos educadores de infância, a autora acima citada nos permite inferir que estes preconceitos também existam em Portugal.

### **3 Superando representações de gênero preconceituosas**

Com os preconceitos citados neste capítulo, percebemos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero tanto parecidas como contraditórias. Mas vemos que os professores podem ou não tentar quebrar estas representações, principalmente porque

existem categorias de pessoas que têm por profissão fabricar representações, que têm o saber-fazer codificado e transmitido conferindo a quem o possui uma autoridade certa. Ou seja, há uma distribuição de autoridade e legitimidade a certos profissionais na sociedade – um deles é o/a professor/a. Contudo, ao divulgar e fabricar as representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra as estagnações do poder, ao questionar certas representações que ele próprio carrega.

Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas podemos incitar uma pequena dúvida que leva a potencialidades de transformações e, também, a novas reformulações do poder. O trecho da narrativa do professor Vinícius (RJ-BR) mostra sua explicação para o preconceito que os professores primários do sexo masculino sofrem, pois existem “padronizações” na sociedade e aquele que é diferente do padrão incomoda:

Essa questão da sociedade padronizar tudo é o que me incomoda, porque existem professores homens, como existem belas jornalistas, como existem belas prefeitas, como existem belas engenheiras, porque meu pai diz que no campo da engenharia civil, as engenheiras não são respeitadas [...], tudo é padronizado, o corpo é padronizado, as profissões são padronizadas. Quando você vem quebrando, eu acho que incomoda, eu acho que o preconceito é mais um incômodo, de você estar vendo uma coisa diferente, aquilo ali pode te preocupar [...]. Hoje eu acho que eu sou mais maduro pra entender, se acontecer de novo um caso um pouco mais grave eu não vou ficar satisfeito logicamente, mas eu vou procurar ser mais delicado como eu não fui com a outra mãe, e procurar mostrar a ela que a gente não tem que padronizar nada, porque vamos dizer que um dia o filho dela queira ser professor, será que ela vai se sentir satisfeita de ver aquilo tudo? Então a gente tem que saber também jogar com isso [...]. Mas será que as mulheres também não são pedófilas? Será que as mulheres não podem ter desvios de conduta? Então, eu sei que acontece, a gente sabe que acontece, mas tem certas coisas que são mais gritantes e acho que a gente está aqui para quebrar, eu to aqui para quebrar, to aqui para mostrar que eu sou um profissional de educação comprometido e tento fazer o melhor (professor Vinícius, RJ-BR).

O preconceito é esse incômodo com o diferente, uma preocupação com a possível mudança da ordem vigente. As discriminações que ele passou, e a própria análise que o professor fez destas durante a lembrança motivada pela entrevista, fizeram

com que o professor pensasse melhor, entendesse a situação e se preparasse para o caso de acontecerem novos casos parecidos. A sua estratégia seria outra, seria colocar a pessoa que discrimina no lugar (como fez a diretora da escola particular que André trabalhou) e ver como o preconceito é ruim. Ele mostra que sabe que é diferente, mas deseja quebrar um pouco desta padronização e preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um profissional comprometido e que tenta fazer o melhor trabalho.

Lembramos que os/as docentes são as pessoas que têm acesso sucessivo com o quotidiano (e as dificuldades da sala de aula), por isso são eles que podem tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, além de potencializar as efetivas transformações educacionais. Louro (2000, pp. 56-57) destaca que as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais, pois carregam e produzem representações. O silenciamento, a marginalização e a deslegitimação em torno das identidades sexuais e de gênero constitui uma forma de representá-las.

E estes silêncios e representações preconceituosas de gênero têm representado muito, pois como Fávero e Salgado (2006, p. 6) concluem com os dados do seu estudo parece que as exaustivas discussões e análises já produzidas sobre as ideologias de gênero e de ciência continuam do lado de fora da instituição escolar, ou seja, “a escola como instituição social, veicula na sua prática, modelos que favorecem a identificação de gênero, dentro do modelo patriarcal conservador”, por isso é preciso formular algumas questões sobre as práticas institucionais educativas e o modo como as áreas de conhecimento são mediadas institucionalmente (inclusive o gênero).

Como indica Sayão (2005, p. 262) a escola pode avançar em várias dimensões considerando que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas – através do debate, do aprofundamento da categoria ‘gênero’ e de mudanças na formação docente. A autora percebe “que o trabalho docente e a profissão professor atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições”.

Assim, defendemos que a presença de professores do sexo masculino na docência primária é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso. Como vimos nas entrevistas, os professores destacam<sup>681</sup> que grande parte das crianças (da sua sala de aula e de outras classes da escola) e seus pais e mães gostam

---

<sup>681</sup> Apesar de algumas situações de preconceito por parte dos pais de alunos.

(ou até preferem) estes professores, pois, contrariando os estereótipos, percebe-se que eles têm habilidades para o exercício profissional. Isto tem como consequência a divulgação (consciente ou inconsciente) de que nem a docência nem as qualidades “tradicionalmente femininas” são específicas das mulheres.

No entanto, não podemos ignorar que, como Driessen (2007, p. 189) mostra, a investigação empírica internacional que alega efeitos negativos da feminização é virtualmente inexistente, por isso é frágil o argumento de que há necessidade de modelos masculinos na escola e que a feminização do ensino pode causar uma falta de modelos masculinos (que poderia ter consequências negativas para o rendimento e a conduta dos alunos, principalmente dos rapazes).

No seu estudo o autor confirma que o gênero do docente não tem efeito algum sobre o rendimento, as atitudes ou as condutas dos alunos. Dependendo de como for feita, a defesa da necessidade de modelos masculinos na escola pode simplesmente reforçar fortes estereótipos de papéis de acordo com o sexo. Enfim, o autor conclui que não existe evidência empírica de que ter mais homens à frente da sala de aula conduza a uma melhor realização e/ou atitudes e comportamentos mais favoráveis por parte dos rapazes ou meninas, assim não confirma a hipótese usada pelas políticas destinadas a fazer cessar a feminização da educação. Mas ele também aponta que isso não significa que não deva ser estimulada uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação, não apenas no ensino, mas em todas as funções. Ou seja, talvez deva ser feito um chamado tanto para mais homens no ensino e quanto para mais mulheres na gestão.

Williams (1995, p. 188) conclui no seu livro sobre os homens que trabalham em profissões “tradicionalmente femininas” que a presença dos homens nestas profissões pode não transformar diretamente a segregação de gênero no mercado de trabalho porque, apesar do preconceito que sofrem, eles comumente “aproveitam-se” das vantagens da masculinidade na sociedade e suas estratégias para manter a sua masculinidade acabam apoiando a “masculinidade hegemônica”. Poucos homens do seu estudo não apoiavam a masculinidade hegemônica, poucos rejeitavam as expectativas dominantes da sociedade de como o homem deve ser e visualizavam suas carreiras em profissões não tradicionais como uma manifestação de suas perspectivas alternativas<sup>682</sup>.

---

<sup>682</sup> Alguns destes são homossexuais e outros são heterossexuais que consideram sua escolha ocupacional uma rejeição da masculinidade prescrita socialmente. Pouquíssimos homens da pesquisa percebiam-se como “renegados de gênero”, outros freqüentemente expressavam consideráveis ambivalências e a maioria descreve pressões inexoráveis a se conformarem com as normas masculinas hegemônicas.

Como Welzer-Lang (2001, pp. 469-471) descreve, a existência de homens pró-feministas<sup>683</sup>, de homossexuais e de outros homens que de alguma forma transgridem as definições de masculinidade, expõem uma variedade extrema com seus modelos, reivindicações e vivências, onde ambos contestam “objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexuais “da” masculinidade [...]. As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir, e o masculino se mostra em todos os seus estados”. O autor mostra que há várias hipóteses para explicar essas mudanças<sup>684</sup>:

Em parte a dominação perdura, mas tendencialmente ela se pulveriza e perde sua acuidade opressiva. Ao mesmo tempo, o gênero masculino se modifica, integra outros conteúdos, outros valores<sup>685</sup>. O que não quer dizer, aliás – e de longe –, que não tenha havido recomposição da dominação masculina, e que a colocação em dúvida da masculinidade seja linear ou que seja necessário esquecer a articulação entre relações sociais de sexo e estruturação em classes sociais(idem, 2001, p. 471).

Portanto, apesar da existência de contestações das bases homofóbicas do masculino e de algumas hierarquias das relações entre os homens (principalmente pelos movimentos gays), as transgressões da masculinidade nem sempre significam que se coloquem em causa as relações sociais de sexo/gênero, pois “quando se examinam certas formas de emergência de novas figuras masculinas à luz das relações sociais de sexo, os exemplos de que não se ponham em dúvida posições de dominância masculina são numerosos” (Welzer-Lang, 2001, p. 472).

---

<sup>683</sup> Após 1975 surgiram alguns homens anti-sexistas (que implicitamente afirmavam sua heterossexualidade) que discutiam com as mulheres, surgiram pró-feministas e outros numerosos grupos de homens que aceitam total ou parcialmente o que o feminismo pôs em dúvida. Existem “homens progressistas ou igualitaristas que se encarregam totalmente ou em parte do trabalho doméstico, particularmente quando ele vivem sozinhos. Aqueles que lutam com as mulheres pela paridade na política, aqueles que [...] tentam negociar, a qualquer preço, um entendimento igualitário com as mulheres. Há também aqueles que foram criados na mixidade e se confrontaram muito cedo com a necessidade de encontrar uma forma comum com suas amigas mulheres, algumas centenas de homens pró-feministas... Mas essas não são as únicas transformações visíveis”. Também surgem grupos gays de defesa e luta pelos direitos homossexuais e outras manifestações como as drag-queens, transgenders, entre outros. O mérito destes é o de “acompanhar as mudanças massivas que estão acontecendo da parte dos homens”(Welzer-Lang, 2001, pp. 469-470).

<sup>684</sup> Como o autor diz, só a história dirá se serão passageiras ou uma real mudança do gênero masculino.

<sup>685</sup> Welzer-Lang (2001, p. 471) cita que François de Singly afirma que o masculino é menos perceptível do que o feminino porque os conteúdos culturais neutros em aparência mascaram a essência masculina, por isso a renegociação das relações entre os sexos recai mais nas camadas populares, pois o valor físico e doméstico, que são as riquezas das camadas populares, são os rejeitados pelas camadas progressistas.

Estas transgressões (assim como as não transgressões) precisam ser analisadas integrando o ponto de vista subjetivo das pessoas (neste caso os homens), pois como o autor afirma “medir o que são as relações entre homens e mulheres oferece um método de análise para compreender em parte as mudanças atuais” (idem, 2001, p. 473). Neste caso, é preciso abrir espaço de discussão para uma análise não-heteronormativa que questiona nossos pressupostos sobre os homens e o masculino<sup>686</sup>. Uma análise que vai além do heterossexismo diferencialista (que colocaria uma nota de pé de página informando que a análise vale também para os/as homossexuais), mas que oferece instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas, e muito freqüentemente uniformes, dos homens e do masculino, que questiona os pressupostos naturalistas que organizam a invisibilização de homossexuais e de outras formas de masculinidades e feminilidades, que critica o que esconde o discurso atual e mostra como ele reproduz valores homofóbicos e sexistas (Welzer-Lang, 2001, p. 473).

Assim, apesar dos homens que trabalham em profissões tradicionalmente femininas simbolizarem uma troca (até uma rejeição) à masculinidade, Williams (1995) destaca que no seu estudo a maioria deles tenta se diferenciar das mulheres e da feminilidade, freqüentemente insistindo que homens e mulheres são diferentes<sup>687</sup>, desta forma, para estabelecer um sentido da sua identidade masculina acabam distinguindo-se das mulheres. Além disso, Welzer-Lang (2001, p. 476) lembra-nos que “na educação, pai e mãe não são posições simbólicas. Quando a educação apresenta sinais de atipismo, de exceção em relação aos modelos habituais, outros mecanismos agem para confortar as crianças nos modelos normais da paternidade e da maternidade”.

Porém as crianças com que estes homens (que trabalham em profissões femininas, como o ensino primário) lidam poderiam se identificar com novos modelos masculinos exercendo estas atividades. A observação destes modelos poderia começar a mudar a definição da masculinidade e incluir as qualidades ditas “femininas” nesta. Assim, mesmo que esses homens pudessem ter concepções de gênero não totalmente igualitárias (o que percebe-se com o nosso trabalho em algumas das respostas sobre quem tem maior aptidão profissional para a docência), sua presença nestas ocupações

---

<sup>686</sup> Como a da teoria *queer* que se define como “anti-assimilationistes e querem agrupar todos aqueles, e todas aquelas, que adotam as identidades sexuais e/ou identidades de gênero em diferença com as normas heterossexuais”, contestando o próprio fato de serem colocados em categorias. Criticando ao mesmo tempo o binarismo homem/mulher e o heterossexismo da classificação dessas próprias categorias (Welzer-Lang, 2001, p. 473). Ver também Louro (2001).

<sup>687</sup> Assim os homens que entram nestas profissões não são desprovidos de preconceitos.

pode mudar as distinções entre homem e mulher – que é uma etapa importante para a realização da igualdade de gênero (Williams, 1995).

Além disso, como adverte Silva (2002), o currículo torna-se um local de produção da identidade e alteridade, no ponto de intersecção entre poder e representação. É precisamente nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação. Luta que, de acordo com Louro (2000, p. 57), geralmente é dominada pela voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados.

Neste terreno de lutas onde as vozes autorizadas determinam como as identidades e saberes são representados, destaca-se os/as docentes como representantes tanto da “mudança” como da “estagnação”, pois eles têm a legitimidade para ensinar o currículo. Portanto, ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério primário (os professores do sexo masculino) possibilita mostrar que a aptidão para o magistério não depende do sexo e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação<sup>688</sup> que surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da sua escolha e exercício profissional.

---

<sup>688</sup> Além das que respondem pelas deliberações administrativas.





## **Conclusão**

### **“UM CORPO ESTRANHO NA PROFISSÃO DOCENTE”: PORQUE OS HOMENS ESCOLHEM O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO**

*Lembrando-vos sempre que viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões; mas lembrando-vos também que denunciar as ilusões não é, não pode ser renunciar a ter esperança.*

*(Nóvoa, 1988, p. 16)*



Porque os professores do sexo masculino escolheram a docência no ensino primário? O que faz os homens se enveredarem por uma área de trabalho majoritariamente feminina e quais as conseqüências ou obstáculos a esta opção? Estas foram as principais questões que guiaram esta tese, entretanto outras questões surgiram a partir delas e no decorrer da investigação. As respostas a tais questionamentos comprovaram algumas de nossas inferências e algumas considerações presentes em outros trabalhos acadêmicos voltados a esta temática. Contudo também surpreenderam-nos, mostrando que devemos sempre atentar para as especificidades contextuais e individuais.

Optamos por descobrir tais especificidades a partir da utilização da abordagem de investigação narrativa que permite efetuar a análise qualitativa a partir de comparações e interpretações, potencializando também a subjetividade e singularidade e privilegiando uma imersão mais profunda no problema, em uma tentativa de não se preocupar nem com a generalização dos resultados nem com a confirmação ou validação de hipóteses e teorias, no entanto sem deixar de nos reportar aos dados da análise quantitativa, com o fim de obter também dados mais gerais sobre o tema, que permitiram constatar, por exemplo, a baixa porcentagem e o histórico afastamento dos homens na docência do ensino primário e vários outros dados associados a estes professores.

Ao analisar os motivos da escolha profissional do homem pelo magistério primário encontramos as particularidades nesta investigação, pois ao invés de serem mais influenciados por aspectos extrínsecos à profissão (como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras), a maioria dos professores que inquerimos e entrevistamos (tanto em AV-PT quanto no RJ-BR) tiveram uma maior motivação por fatores intrínsecos à profissão (como gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras), o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto, assim como as representações que circulam na sociedade de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças.

As narrativas dos nossos entrevistados, assim como as questões abertas respondidas pelos nossos inquiridos, demonstraram que os homens gostam de lidar com crianças e que a maioria escolheu esta profissão por gosto e não porque esta foi a melhor opção possível. Mesmo assim eles levam em conta a viabilidade da profissão, o

que demarca que os professores não estão alheios às vicissitudes da vida e que as motivações estão interligadas, não sendo possível separá-las.

No entanto, alguns professores que optaram pela docência por motivos extrínsecos à mesma, depois passaram a gostar da profissão, o que também pode indicar que os professores romperam as suas próprias representações de que o homem não é capaz de ensinar a crianças, por não ter os “dons maternos naturais”. O problema maior está nos professores que não passaram a gostar da profissão, pois, como afirma Paulo Freire, para ser professor é preciso gostar do que faz, até porque ressaltamos que o mal-estar docente pode levar à perda de qualidade na educação. Por isso é importante que os professores escolham a profissão por questões intrínsecas, o que é facilitado pela divulgação e informação correta aos estudantes sobre a profissão e também pela revalorização da mesma (como indicam as referências bibliográficas sobre mal-estar docente).

Apesar de encontrarmos uma grande quantidade de docentes que apontam uma satisfação das pessoas próximas com relação à sua profissão (na média mais de 60% de satisfação, o que não esperávamos), a existência de pessoas próximas insatisfeitas com a sua opção profissional surte efeitos mais fortes nos professores, que acreditam (e lamentam) a desvalorização da docência na sociedade, o que, junto com as discriminações sofridas, são alguns dos motivos para o seu mal-estar docente.

Ao analisar a insatisfação e satisfação das pessoas próximas aos docentes, a existência de opiniões conflitantes fez com que uma questão se mostrasse latente: o estatuto social e financeiro da profissão é bom ou ruim?

Tanto no Rio de Janeiro-Brasil (RJ-BR) quanto em Aveiro-Portugal (AV-PT), alguns professores pontuaram que as pessoas consideravam a profissão docente com prestígio e outros sem, alguns achavam a profissão financeiramente boa e outros consideravam má. Surpreendeu-nos a existência de um número muito baixo de professores em AV-PT que consideravam a profissão financeiramente ruim, o que é explicado pelos entrevistados pela valorização financeira que a profissão teve em Portugal nas últimas décadas. Tais contradições geraram a necessidade de uma maior análise sobre estes aspectos na literatura acadêmica e nos dados oficiais de ambos os países.

Ao efetuar tal análise, pudemos verificar que a profissão docente em Portugal teve uma valorização financeira muito grande (principalmente no ensino

primário), estando a profissão atualmente quase equiparada com os outros profissionais que necessitam de qualificações acadêmicas equivalentes, carecendo de maiores melhorias na fase inicial da carreira. Quando comparado com o Brasil a discrepância mostra-se ainda mais clara. No Brasil percebemos que a profissão docente sempre teve uma má remuneração, apenas tendo algumas melhorias entre as décadas de 1940 a 1960, melhora que se demonstra somente se apreciarmos as representações acerca da profissão como feminina, ou seja, que “não precisariam” sustentar uma família com os seus proventos.

Quanto à desvalorização social, em Portugal os professores que participaram deste estudo e as bibliografias consultadas consideram que esta aumentou nas últimas décadas, pois durante o Estado Novo havia a estratégia de exaltar o estatuto social dos professores como se “compensasse” o financeiro, depois do 25 de Abril de 1974 houve uma valorização do papel do professor, mas tal valorização foi decrescendo junto com a consideração social do papel da escola e do professor (que não era mais um dos únicos representantes da cultura acadêmica).

O fato dos professores serem um dos grupos profissionais mais numerosos das sociedades contemporâneas dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Mas, apesar de parecer que o estatuto dos professores está em total degradação, perdendo o prestígio que sentiam que tinham, em uma análise mais fina não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem os seus atrativos. Isso mostra que o estatuto social não é totalmente associado com o financeiro<sup>689</sup>, pois pode haver uma valorização financeira dissociada da social e vice-versa. Mas isso não significa que o aspecto financeiro deva ser esquecido, pois o elevado nível de mal-estar nesta profissão demonstra que várias melhorias são necessárias, inclusive no salário que é a melhoria mais visível e valorizada atualmente.

Cabe ressaltar que em ambos os países a desvalorização financeira e social da profissão não foi relacionada com a entrada das mulheres no magistério, pois antes da entrada delas tal desvalorização já existia, havendo até mesmo uma valorização social e financeira da profissão em Portugal e no Brasil depois da sua entrada. Por isso, podemos afirmar que a feminização do magistério primário não tem potencializado uma desvalorização social e/ou financeira da profissão, assim também consideramos que tal

---

<sup>689</sup> Como dantes considerávamos, porque no Brasil a desvalorização do estatuto financeiro significava também uma desvalorização social.

desvalorização não diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário, como nos indica Williams (1995).

Há uma grande insatisfação e sintomas de mal-estar nos professores que entrevistamos e inquerimos provocada principalmente pela desvalorização social (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e financeira (mais no RJ-BR), presente inclusive nas condições de trabalho inadequadas, na falta de investimento, na mudança de valores, entre outras. Podemos dizer que apesar da maioria gostar da sua profissão, a maior parte dos professores do RJ-BR encontra-se de alguma forma insatisfeito com a sua profissão (os entrevistados e 67% dos inquiridos) e mais de um terço dos professores de AV-PT (os entrevistados e 37% dos inquiridos).

Destaca-se a grande quantidade de professores que deseja abandonar a docência (embora não seja a maioria); contudo a maior parte dos professores que não quer continuar sendo professor do ensino primário deseja continuar a trabalhar na educação, apenas desejando outros cargos. No RJ-BR tais professores são motivados por diferenciações salariais e de carga horária que levam a que não se consiga progredir tanto no ensino primário quanto em outros níveis de ensino ou atividades dentro da educação (como nos postos administrativos da educação), outros (tanto no RJ-BR como em AV-PT) pela maior afinidade com alunos de faixas etárias maiores ou pelo gosto por determinada disciplina.

Desta forma, percebemos que a maioria dos professores que deseja abandonar a docência do ensino primário gosta da profissão (para muitos esta inicialmente não era percebida como um trampolim para outras atividades), mas deseja o “progresso na carreira” tanto nas questões financeiras (o que inclui a carga horária) como sociais (o homem é considerado incapaz de lidar com crianças do ensino primário, por isso ensinar para “alunos mais adiantados” é visto socialmente como promoção, assim como assumir funções diretivas/administrativas). Por tal motivo é preciso desmistificar as representações de gênero preconceituosas, mas também é crucial que a carreira docente ofereça oportunidades de ascensão, melhoria salarial e profissional, sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade letiva.

Entretanto, outra análise pode ser feita sobre este desejo de “progredir na carreira”, conforme referem vários autores: os homens têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação. Isso pode ser explicado pelas representações que circulam na sociedade de que o homem não tem aptidão de lidar com crianças e seria mais

disciplinador e autoritário, o que seriam aspectos importantes para exercer cargos de direção bem como o ensino para jovens e crianças com maior idade.

Tais representações exercem pressões sobre os professores para que estes saiam da docência primária (percebemos a existência de tais pressões sobre alguns dos professores entrevistados e inquiridos). Assim, compreendemos que a necessidade de afirmação da masculinidade em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração, pode se converter em estratégias de afirmação, por exemplo, na busca pelos cargos educacionais de mais alta remuneração e prestígio, que predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, que dariam-lhes maior respeito, autoridade e poder. Ou seja, os estereótipos de gênero podem gerar pressões e determinar esta busca por altos cargos.

A vantagem dos homens no magistério presente na maior facilidade de atingir postos de comando da educação pode ser percebida inclusive na maior concentração proporcional dos professores do sexo masculino que conseguem atingir os postos de comandos na educação, frente às mulheres, apesar destas estarem revertendo este processo tanto em AV-PT como no RJ-BR (no Brasil apesar de proporcionalmente ainda demonstrarem desvantagens nesse acesso, estas já são a maioria nos cargos diretivos nas escolas de ensino primário).

Mesmo diante da insatisfação dos professores, a maioria dos brasileiros e portugueses envolvidos neste estudo deseja continuar sendo professor primário (51% de RJ-BR e 74% de AV-PT) e alguns aprenderam a gostar da profissão (mesmo os que entraram na profissão “por acaso”). Enfim, nem todos são afetados da mesma forma pelo mal-estar docente e existem professores felizes que se auto-realizam no trabalho. As mudanças de pensamento dos professores que “aprenderam a gostar da profissão” representam a valorização dos aspectos positivos da profissão, mas sem esquecer dos negativos, por isto não entendemos esta mudança como um simples conformismo, pois o desejo de lutar por melhorias continua presente (conformismo maior seria continuar na profissão desejando abandoná-la).

Ao aprofundarmos sobre as questões de gênero percebemos que os papéis de gênero são construídos, assim asseguramos que não existe uma aptidão para o magistério específica do sexo feminino, nem mesmo os homens que são professores do ensino primário estariam “fora de lugar”. No entanto, as representações de gênero dos

professores que rompem as fronteiras e trabalham em profissões consideradas femininas nem sempre concordam com tais considerações.

Ao questionar sobre “Quem tem mais aptidão para o magistério primário?” surpreendemos-nos com as respostas dos inquiridos e entrevistados. Houve uma quantidade grande de professores (principalmente no RJ-BR) que considerou que a mulher tinha maior aptidão para o magistério primário, alguns que diziam ser o homem e uma maioria que se dizia indiferente. Contudo, muitos dos que demarcaram que a aptidão era indiferente ao sexo continuavam a delimitar divisões dos papéis sexuais nas suas respostas (por exemplo a mulher seria maternal, carinhosa e paciente e o homem seria paterno, controlador e profissional), o que confirma que os homens em ocupações tradicionalmente femininas nem sempre são desprovidos de preconceitos (mesmo os que ultrapassam dificuldades e discriminações) e por vezes apóiam a masculinidade hegemônica para afirmar a sua masculinidade e competência.

Apesar de encontramos muitas representações de gênero preconceituosas entre as respostas dos professores a esta pergunta, a maioria dos professores do sexo masculino no ensino primário não apontaram preconceitos e mostraram que estão introduzindo contradições e ressignificando relações de gênero. Eles são homens que estão na escola repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões, por estar introduzindo mudanças nos papéis de gênero acabam por sofrer muitas discriminações que foram relatadas e descritas por nossos entrevistados e inquiridos (mais no RJ-BR, onde 43,5% dos professores já presenciaram ou sofreram alguma discriminação, do que em AV-PT, com 15,25%).

Uma destas discriminações é a homofobia contra o professor, que se baseia na representação preconceituosa de que todos os professores do ensino primário do sexo masculino são homossexuais. Destaca-se que a homofobia aplica-se não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem ou parece ter alguma qualidade que se atribui ao outro sexo, esta discriminação se faz nos pequenos detalhes, como no jeito corporal, na voz e nas atitudes/opções, assim o próprio fato de estar em uma profissão socialmente considerada como feminina é alvo de homofobia e, muitas vezes, tem repercussões na dificuldade de arrumar emprego, na necessidade que o professor tem de reafirmar a sua masculinidade ou no pensamento em abandonar tal profissão. Será que é mesmo necessário afirmar-se enquanto homem na docência do ensino primário? Há algum impedimento para que um homossexual seja professor?



Percebemos que a homossexualidade não é um problema em si para a história nem para a sociedade, mas sim a sua repressão, por isso provavelmente enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em muitos homens da nossa sociedade. É preciso intensificar e aprofundar as discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e aceitação do outro, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

Já conhecíamos a existência de tal preconceito no RJ-BR (assim como confirmamos na literatura acadêmica que esta existe em outros locais do Brasil), por isso considerávamos que também encontraríamos tal representação em Portugal, no entanto, para a nossa surpresa, esta não apareceu, questionamos tal fato nas entrevistas e os professores confirmaram a sua não-existência. Será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil? Acreditamos que não, apenas que a associação da necessidade de “atributos femininos” para esta profissão não é tão forte como no Brasil, o que se demonstra na não-existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses frente aos brasileiros.

Apesar da quantidade das discriminações sobre o professor do sexo masculino ser menor em AV-PT, ainda as encontramos. A discriminação que mais encontramos em AV-PT foi a de que o “homem não tem dom para lidar com crianças”, esta foi a segunda maior no RJ-BR. Esta discriminação pode não ser tão “forte” como a consideração de que todos os professores do sexo masculino seriam homossexuais, mas tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, as qualidades e papéis de cada gênero. Mas o olhar se inverte: ele é homem, por isso não tem as características femininas que são essenciais para ser um bom professor primário.

Discrimina-se o professor do sexo masculino por ser “diferente” da maioria, considerando que por este fato não têm qualidades para ser professor primário. Algumas vezes esta discriminação foi associada à homofobia, pois ou ele tem as características femininas e é considerado homossexual ou ele tem características masculinas e não tem estas características femininas e, por isso, não tem aptidão para o magistério. Tal discriminação também gera efeitos negativos aos professores do sexo masculino,

principalmente na sua contratação, mas os nossos entrevistados não demonstraram tal dificuldade de conseguir emprego.

Outra discriminação acontece porque a maioria dos professores/as primários/as é do sexo feminino, assim acredita-se que a profissão é feminina (o que apareceu tanto no RJ-BR como em AV-PT), por causa desta crença não se espera ver um homem sendo professor primário (nem estudando para ser), fala-se ou escreve-se nos documentos “professora” ao invés de uma forma que incluísse homens e mulheres (como professor/a). Apesar de parecer mais branda, tal generalização muitas vezes vem associada de outras representações preconceituosas, por isso acreditamos que este pode ser um preconceito de gênero menos declarado que os outros, mas que pode ocultar outros preconceitos que não foram ditos.

A suspeita ou preocupação de que os professores primários do sexo masculino possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as é outra representação preconceituosa que acomete tais professores, esta segue a mesma “lógica” dos preconceitos de gênero anteriormente citados<sup>690</sup> e vai mais além, pois esta representação contém o temor da “sexualidade masculina”, e continua a acreditar na representação de que falta à mulher a sexualidade. Tal representação além de provocar os efeitos descritos anteriormente sobre as outras discriminações, ainda gera preocupações nos professores que podem passar a vigiar a sua afetividade, com receio de serem mal vistos, o que paradoxalmente pode servir para confirmar o preconceito de que a mulher é mais afetiva e que o homem não tem afeto. Entretanto, nem sempre tal preocupação é demonstrada por nossos entrevistados, que afirmam a sua afetividade, mas às vezes precisam antes confirmar a sua competência.

A representação de gênero preconceituosa de que a docência por ser uma profissão com baixa remuneração não é adequada a um chefe de família também agride/agrediu alguns dos entrevistados, mas reafirmamos que tal representação é atualmente injustificada tanto no Brasil como em Portugal (a profissão docente não é mais tão mal remunerada em Portugal e paga tão pouco no Brasil quanto outras profissões que são consideradas masculinas) e correlaciona preconceitos de gênero, pois hoje o homem não é mais o único a sustentar a família, assim a veiculação de tal

---

<sup>690</sup> De que o ofício do magistério primário precisa de características femininas, mas se o homem as tem, o que não seria “normal”, ele não é adequado à docência do ensino primário, se o homem tem características masculinas ele não serve porque não tem as necessárias características femininas e tem outras que atrapalhariam o exercício da profissão.

representação discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha do homem pela docência ou a “fuga” deste da profissão. No entanto, ela sozinha pode não ter efeitos tão intensos, pois não é só o salário que os afasta desta profissão, o que é verificado no caso de Portugal, onde o salário teve grandes melhorias, mas a proporção de homens continua muito baixa.

Apesar de todas estas representações de gênero preconceituosas, alguns professores entrevistados e inquiridos (de AV-PT e do RJ-BR) demarcam que são bem recebidos na profissão, acontecendo até mesmo uma discriminação positiva por ser um professor do sexo masculino, ou seja, uma preferência por eles porque o homem seria mais disciplinador, mais competente, mais profissional do que a mulher. Tal preferência pode parecer paradoxal, mas não é, ela também remete a representações de gênero preconceituosas e reforça o fato dos homens encontrarem facilidades neste ofício, inclusive de progressão na carreira, o que demonstra que a integração dos homens em trabalhos de mulher nem sempre muda as hierarquias baseadas em gênero, porque muitos homens tendem a se concentrar nas especialidades mais prestigiosas e melhor pagas.

Alguns professores nos inquéritos e nas entrevistas (principalmente em AV-PT) descreveram que nunca vivenciaram nem presenciaram nenhuma discriminação por ser professor primário do sexo masculino. Será que esta discriminação já está ultrapassada, principalmente em Portugal?

Apreciamos que tais discriminações em AV-PT são transferidas a outro nível (como os educadores de infância), o que mostra que as tarefas masculinas e femininas são construídas socialmente e dependem intensamente do contexto. Além disso, as estratégias para afirmar a sua masculinidade podem explicar a existência de professores do RJ-BR que demarcaram nunca terem vivenciado nem presenciado situações de discriminações contra o professor primário do sexo masculino, pois tais podem não ter dado muita margem para preconceitos. No entanto, a grande quantidade de professores do RJ-BR que vivenciou ou presenciou discriminação mostra que as representações de gênero preconceituosas sobre tais professores ainda são muito fortes neste meio e muitas vezes tornam necessário demarcar seus lugares profissionais (sua masculinidade e competência) por causa de discriminações.

Enfim, geralmente quando o professor consegue romper a barreira dos preconceitos contra eles (que significam muitas vezes a necessidade de uma grande luta

de afirmação, contra os empecilhos colocados, o mau recebimento e más considerações sobre o mesmo) e consegue mostrar a sua competência e profissionalismo, ele beneficia de vantagens na carreira e chega a ser preferido frente às professoras primárias.

O fato de percebermos que os professores também têm preconceitos e muitas vezes não mudam as hierarquias baseadas em gênero, reforçando a masculinidade hegemônica, até mesmo como forma de fugir das discriminações, e aproveitando-se das vantagens de ser do sexo masculino/dominante, nos faz questionar: será que ganhamos algo com a existência/ingresso de homens no magistério primário?

Entendemos que as discriminações existentes contra este professor agem como uma preocupação com o diferente e com a possível mudança da ordem vigente que ele pode potencializar, por isso o simples fato de aparecer um professor do sexo masculino (diferente da maioria) gera representações preconceituosas. No entanto, o/a docente é um dos indivíduos que socialmente tem por função divulgar representações, por isso é possível resistir contra tais representações.

Sabemos que resistir não é fácil, por isto escolhemos a frase de Nóvoa (1988, p. 16) para iniciar esta conclusão “Lembrando-vos sempre que viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões; mas lembrando-vos também que denunciar as ilusões não é, não pode ser renunciar a ter esperança”. Assim sendo denunciemos algumas ilusões, mas estas não significam que devemos renunciar a ter esperança. Os professores têm acesso sucessivo com o quotidiano e as dificuldades da sala de aula, onde eles podem tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, assim como possibilitar as efetivas mudanças educacionais a partir da incitação de dúvidas às representações vigentes.

Neste sentido, defendemos que a entrada dos homens no magistério primário pode mostrar a todos<sup>691</sup> que o homem pode ter sucesso exercendo esta profissão, por isso esta profissão não é somente feminina. Isto porque, apesar das discriminações, notamos que estes professores são, na maioria das vezes, bem recebidos e considerados habilidosos no seu exercício profissional, o que contraria os estereótipos e acaba por divulgar socialmente que nem a docência nem as qualidades “tradicionalmente femininas” são específicas das mulheres.

---

<sup>691</sup> Tanto para as crianças, assim como para os seus pais, mães e para os outros profissionais e pessoas que o vêem nesta profissão.

Salientamos que a simples entrada de homens no magistério pode ajudar a mudar a definição da masculinidade e incluir as qualidades ditas “femininas” nesta, pois as crianças com que estes professores primários lidam poderiam se identificar com novos modelos masculinos exercendo estas atividades. Elas teriam outros modelos de homens que não percebem o trato com crianças como uma tarefa somente feminina e que podem incluir aspectos considerados “femininos” na sua masculinidade, dessa forma, sua presença nestas ocupações pode mudar as distinções entre homem e mulher, mesmo que de forma sutil, que é uma etapa importante para a realização da igualdade de gênero.

Finalizando, expomos que alguns homens continuam no magistério primário, mesmo sofrendo discriminações, e que a voz desta parcela de professores que é minoria absoluta no magistério primário mostra que pode haver uma resistência a estas determinações, ou seja, que a aptidão para o magistério não depende do sexo. Tal resistência comprova-se na luta de muitos desses homens para continuar na docência também demarcada no sucesso profissional destes professores e no reconhecimento por parte das crianças e dos seus encarregados da educação.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Abranches, Graça, & Carvalho, Eduarda (2000). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B,A, BAs*. Lisboa: Cadernos Coeducação. Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.
- Abreu, Jânio Jorge Vieira de (2002). *A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI)*. Artigo apresentado em II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira, Natal, Brasil.
- Abric, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF.
- Abric, Jean-Claude (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. d. Oliveira (Eds.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (2ª ed.). Goiânia: Editora cultura e qualidade.
- Almeida, Élia P. de (1981). Formação de professores. In I. M. S. e. M. I. T. c. - (Ed.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, Jane Soares de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.
- Almeida, Jane Soares de (2005). Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 86(213/214), 64-78.
- Almeida, Jane Soares de (2006a). Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In D. Saviani, J. d. Almeida, R. d. Souza & V. Valdemarin (Eds.), *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Almeida, Jane Soares de (2006b). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In D. Saviani, J. S. d. Almeida, R. F. d. Souza & V. T. Valdemarin (Eds.), *O Legado Educacional do Século XX no Brasil* (2.ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Almeida, Miguel Vale de (1995). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de século.
- Alves, Francisco Cordeiro (1994). A (in) satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28(1), 29-60.

- Alves, Francisco Cordeiro (1997). *O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto)biográfico*. Não publicada Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alves, Maria de Fátima Paz (2005a). Masculinidade/s: considerações a partir da leitura crítica de alguns textos que focalizam homens. *Revista Ártemis*, 3.
- Alves, Rubem (2001, Novembro 11). Quarto de badulaques (I) *Correio Popular*, p. Caderno C.
- Alves, Rubem (2002, Janeiro 27). Quarto de badulaques (IV). *Correio Popular*.
- Alves, Rubem (2003, Janeiro 05). Quarto de badulaques (XVIII). *Correio Popular*.
- Alves, Rubem (2005b, Maio 22). Palavra de grande inquisidor. *Correio Popular*.
- Amâncio, Lígia Barros Queirós (1998). *Masculino e feminino a construção social da diferença* (2ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Amâncio, Lígia Barros Queirós (Ed.). (2004). *Aprendendo a ser homem: construindo masculinidades*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Araújo, Helena Costa (1990). Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
- Araújo, Helena Costa (1993). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, n. 4, 161-183.
- Araújo, Helena Costa (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Areda, Felipe (2006, Agosto). *Ser gay e a possibilidade de não ser homem*. Artigo apresentado em Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, Florianópolis.
- Auad, Daniela (2004). *Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação*. Artigo apresentado em 27ª Reunião da Anped, Caxambu, MG.
- Badinter, Elisabeth (1996 ). *X Y: A identidade Masculina* (2ª ed.). Lisboa: Asa Literatura.
- Barros, Manoel de (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.

- Batista, Anália Soria, & Codo, Wanderley (2006). Crise de identidade e sofrimento. In W. Codo (Ed.), *Educação: carinho e trabalho* (4ª ed., pp. 60-85). Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Batista, Brígida, & Costa, Jorge Adelino (2007). *Liderança transformacional, transaccional, laissez-faire e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar*. Artigo apresentado em Congresso Educação e Democracia, Aveiro.
- Beltrão, Kaizô Iwakami, & Alves, José Eustáquio Diniz (2004, Setembro). *A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX*. Artigo apresentado em XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambú - MG.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudanças*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Benjamin, Walter (1985). O narrador, considerações sob a obra de Nicolai Lescov. In *Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bertelli, Edilane (2006, Agosto 28-30). *Os não ditos e os vividos: trajetórias masculinas numa "profissão feminina"*. Artigo apresentado em Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos, Santa Catarina.
- Betto, Frei (2002). Porque escrevo? In L. Bianchetti. (Ed.), *Trama e texto: leitura crítica: escrita criativa* (2ª. ed.). São Paulo: Summus.
- Bittar, Marisa, & Junior, Amarílio Ferreira (2006). O estado da arte em história da educação colonial [Electronic Version]. *Navegando na História da Educação Brasileira. HISTEDBR. Campinas, SP*. Acessado em 01/06/2007 de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_079.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_079.html).
- Blanchet, Alan, & Gotman, Anne (2001). *L'enquete et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan Université.
- Boje, David M. (1998). The postmodern turn from stories-as-objects to stories-in-context methods [Electronic Version]. *Research Methods Forum*, 3, 2005,

- January 21. Acessado em 21/01/2005 de [http://www.aom.pace.edu/rmd/1998\\_forum\\_postmodern\\_stories.html](http://www.aom.pace.edu/rmd/1998_forum_postmodern_stories.html).
- Bolívar, António (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación [Electronic Version]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2005. Acessado em 25/09/2007 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús, & Fernández, Meanuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bordieu, Pierre (1998). Algumas questões sobre o movimento gay e lésbico. In P. Bordieu (Ed.), *A dominação masculina* (pp. 101-105). Oeiras: Celta Editora.
- Brasil (1920). *Recenseamento Realizado em 1 de setembro de 1920*. Acessado.
- Brasil (1927). *Anuário estatístico do Brasil* (Vol. III). Rio de Janeiro: Typographia da Estatística.
- Brasil (2005). *Sinopses estatísticas da educação Básica*. Acessado, de [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- Brasil (2006). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003*. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brockmeier, Jens, & Harré, Rom (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*(16 (3)), 525-535.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruschini, Cristina, & Amado, Tina (1988). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.
- Bruschini, Cristina, Lombardi, Maria Rosa, Mercado, Cristiano, & Bizzochi, Miriam (2002). Banco de dados sobre o trabalho das mulheres [Electronic Version]. Acessado em 06/08/2007 de <http://www.fcc.org.br/mulher/index.html>.

- Butler, Judith P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Campos, Maria Cristina Siqueira de Souza (2002). Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In M. C. S. d. S. Campos & V. L. G. d. Silva (Eds.), *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente* (pp. 13-37). Bragança Paulista: Edusf
- Cardoso, Frederico Assis (2006, Agosto). *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar?* Artigo apresentado em Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Carvalho, Marília Pinto de (1998). Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, 6(2), 406-422.
- Carvalho, Rómulo de (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catani, Denice (1997). História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In B. Bueno, C. P. d. Sousa, D. B. Catani & M. C. C. C. d. Souza (Eds.), *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Catani, Denice Barbara (2000). Estudos de história da profissão docente. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Catani, Denice Bárbara, Bueno, Belmira Oliveira, & Sousa, Cythia Pereira de (2000). Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação In D. B. Catani, B. O. Bueno & C. P. Sousa (Eds.), *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1991). Narrative and story in practice and research. In D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn: case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press.
- Connell, Robert W. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, 20(2), 185-206.

- Connell, Robert W. (1997). La organización social de la masculinidad. In T. Valdes & J. Olivarría (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (Vol. nº 24, pp. 31-48). Santiago de Chile: Isis y Flacso-Chile.
- Connell, Robert W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). California: University.
- Connell, Robert William (1990, Julho/Dezembro). Como teorizar o patriarcado. *Educação e realidade*, 16(2), pp. 85-93.
- Conselho da Europa (1990). *Recomendação n.º 5 (90) 4 do comité de ministros aos estados membros sobre a eliminação do sexismo na linguagem*. Acessado, de <http://www.cidadania-educacao.pt/Nova%20pasta/material/Rec%20linguagem%20CdE%2095.doc>.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Marisa Vorraber (1999). O magistério e a política cultural de representação e identidade. In Bicudo & S. Junior (Eds.), *Formação do Educador e Avaliação Educacional* (Vol. 3). São Paulo: UNESP.
- Cruz, Manuel Braga da, Dias, Alberto R., Sanches, João F., Ruivo, Joaquim B., Pereira, José C. S., & Tavares, José J. C. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV(103-104), 1187-1293.
- Cuche, Denys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de século.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2000). A educação como desafio na ordem jurídica. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Deleuze (1979). Intelectuais e o poder (R. Machado, Trans.). In M. Foucault (Ed.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Demartin, Zeila, & Antunes, Fátima (1993, Agosto). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 5-14.
- DIEESE (1993). *Cesta básica nacional - metodologia*: Brasil.
- Diniz Pereira, Julio Emílio (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Doise, Willem (1972/1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 2). Paris: Larousse.
- Doise, Willem (2002, January/April). From social psychology to societal psychology. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18.
- Driessen, Geert (2007). The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *Review of Education*(53), 183-203.
- Dubar, Claude (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (1997b). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora.
- Durkheim, Émile (1970). Representações individuais e representações coletivas. In F. Universitária (Ed.), *Sociologia e Filosofia* (2ª ed.). Rio de Janeiro.
- Enguita, Mariano F. (1989). Educação e teorias da resistência. *Educação e Realidade*, 14(1), 3-16.
- Esteve, José Manuel (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteve, José Manuel (1995). Mudanças sociais e funções docentes. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (2.ª ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2001). *Glossário europeu da educação* (Vol. 3). Brussels: Eurydice.
- Fanfani, Emilio Tenti (2004). Algumas dimensões da profissionalização dos docentes: representações e temas da agenda política. *Revista PRELAC*, 85-103.
- Faria Filho, Luciano Mendes de (2000). Instrução elementar no século XIX In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Fávero, Maria Helena, & Salgado, João Sérgio (2006, Agosto). *Professores e professoras da minha vida: as representações sociais de gênero do magistério*. Artigo apresentado em Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, Florianópolis.
- FENPROF (1990). *Jornal da FENPROF*(nº 73 supl.).

- Fentress, J., & Wickham, C (1992). *Memória social: Novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema.
- Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan (2004). *Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado*. Artigo apresentado em 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG.
- Fernandes, Rogério (2000). A instrução pública nas cortes gerais portuguesas. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Ferreira, Ana Maria Monteiro (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Quarteto.
- Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, Laura (2007). Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: Olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de gênero em educação. *Revista ex aequo*(15), 69-87.
- Fonseca, Laura, & Araújo, Helena C. (2007). Em torno da autonomia e desafecção: dois conceitos para entender percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola? . *Revista ex aequo*(15), 63-67.
- Fontoura, Maria Madalena (1995). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto editora.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder* (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, Michel (1985). *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1988a). *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1988b). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel (1989). *Vigiar e punir* (6ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, Michel (1990). Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). . [Electronic Version]. *Bulletin*



- de la Société française de philosophie*, 84, n° 2, avr/juin 1990, pp. 35 - 63.  
Acessado em 10/10/2006 de  
<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits* (Vol. IV). Paris: Galimard.
- Foucault, Michel (1995). *Arqueologia do saber* (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, Michel, Gallagher, B., & Wilson, A. (1984). Michel Foucault, an interview: sex, power and the politics of identity [Electronic Version]. *The advocate*, 400, pp. 26-30 e 58. Acessado em de  
[www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html).
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, Maria N. de C. (2002, Março). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*.
- Freitas, Maria Teresa de A. (Ed.). (2000). *Memória de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora: UFJF.
- Galbraith, Michael (1992). Understanding career choices of men in elementary education. *Journal of Educational Research*, 85(4), 246-253.
- Garcia, Regina Leite, & Alves, Nilda (2003). Necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Eds.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (2ª. ed.). Florianópolis/ São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez.
- Gaspari, Leni Trentim (2003). A educação da mulher brasileira e sua postura no espaço público e privado [Electronic Version]. *HISTEDBR*, n.º 11-Setembro. Acessado em 05/07/2007 de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14\\_11.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_11.htm).
- Geraldi, João Wanderley (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação e Sociedade*, vol.25(no.87 May/Aug), p.601-610.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: teoria e prática* (3 ed.). Oeiras: Celta editora.

- GIASE (2006a). *Estatísticas da educação 04/05*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal.
- GIASE (2006b). *Perfil do docente 2004/2005*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal.
- GIASE (2006c). *Séries cronológicas - alunos 1977-2006*. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal.
- GIASE (2006d). *Séries cronológicas, docentes - 1985-2005*. Lisboa: Portugal - GIASE.
- Giroux, Henry, & McLaren, Peter (1996). Por uma pedagogia crítica da representação. In T. T. d. Silva & A. F. Moreira (Eds.), *Territórios Contestados* (pp. 144-158). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Goffman, Erving (1963). *Estigma*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Goffman, Erving (1989). *A representação do eu na vida cotidiana* (4.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, José Alberto M. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora.
- Gonçalves, José Alberto M. (2000). *Ser professora do 1º. ciclo: uma carreira em análise*. Não publicada Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gondar, Jô (2003). Memória, poder e resistência. In Barrenechea & G. (org) (Eds.), *Memória e espaço: trilhas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7letras.
- Goodson, Ivor (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, Aparecida J. (1957). Professores do Estado do Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INEP/MEC*, 28(67), 30-63.
- Gudmundsdóttir, Sigrún (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Fourth Handbook for Research on Teaching*. (pp. 226-240). New York: Macmillan.

- Guinote, Paulo (2006). O lugar da(o)s regentes escolares na política educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos 30-anos 50). *Sísifo/ Revista de ciências da educação*, 1, 113-126.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, Stuart (1997a). The spectacle of the 'other'. In S. Hall (Ed.), *Representation : cultural representations and signifying practices* (pp. 223-290). London: Sage.
- Hall, Stuart (1997b). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation : cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). London: Sage
- Hall, Stuart (2000a). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, Stuart (2000b). Quem precisa de identidade. In T. T. Silva (Ed.), *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Hatch, J. Amos, & Wisniewski, Richard (1995). Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo (1998). *Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58)*. Artigo apresentado em Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970, Porto.
- Huberman, Michael (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, Saúl Neves de (2002). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kenski, Vani (1997). Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In D. Catani, B. Bueno, C. P. d. Sousa & M. C. C. C. d. Souza (Eds.), *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.

- Kuhlmann Jr, Moysés (2000). Educando a infância brasileira In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Kulesza, Wojciech Andrzej (1998). A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 79(193), 63-71.
- Lapo, Flavinês Rebolo, & Bueno, Belmira Oliveira (2000). *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)*. Artigo apresentado em 23ª Reunião da ANPED, Caxambu - MG.
- Leão, Maria Teresa (2006). *O ensino superior politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo*. Não publicada Doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lieblich, Amia, Tuval-mashiach, Rivka, & Zilber, Tamar (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation* (Vol. 47: Applied Social research methods). Thousand Oaks: Sage.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Eliane Marta Teixeira, Faria Filho, Luciano Mendes, & Veiga, Cynthia Greive (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Louro, Guacira (2001). Teoria Queer: uma perspectiva pós-identitária para a Educação. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 541-553.
- Louro, Guacira Lopes (1989). Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, 14(2), 31-39.
- Louro, Guacira Lopes (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Lume, Filomena (2006). Os inspectores do ensino primário: de orientadores a auditores - motivações, dissensões e tensões na operacionalização das práticas inspectivas. In J. Pintassilgo, M. C. d. Freitas, M. J. Mogarro & M. M. C. d. Carvalho (Eds.), *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação/ Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Lyotard, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna*. (Vol. 2ª. Ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Maciel, Lizete Shizue Bomura, & Neto, Alexandre Shigunov (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 465-476.
- Madeira, Ana Isabel (2006). Estudos comparados em história da educação e educação colonial: algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa [Electronic Version]. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 37-56. Acessado em 29/05/2007 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Madeira, Rosa Lúcia Almeida Leite Castro (2003). *Sobreviver e existir: limites e potencialidades da educação*. Não publicada Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Mance, Euclides André (1998). O capitalismo atual e a produção de subjetividade [Electronic Version]. *Conferência de Abertura da V Semana de Filosofia da UFES, São Mateus, 24 de novembro de 1998*. Acessado em 10/12/2006 de <http://www.milenio.com.br/mance/subjetividade.htm>.
- Marques, António Manuel (2004). Os trabalhos da masculinidade: culturas ocupacionais sob hegemonia masculina. In L. Amâncio (Ed.), *Aprendendo a ser homem: construindo masculinidades*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Martelo, Maria de Jesus Agapito (1999). *A Escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: Comissão para Igualdade e para os direitos das mulheres - Presidência do Conselho de Ministros.
- Martins, Ângela Maria Souza (1996a). *Dos anos dourados aos anos de zinco*. Não publicada Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- Martins, António Maria (1991). *Ensino técnico e profissional em Portugal: uma opção ou uma alternativa à via de ensino?* Não publicada Mestrado em Sociologia, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Martins, António Maria (1996b). *Escola e mercado de trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização*. Não publicada Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Martins, António Maria (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, Marlise (2000). *Dimensões da masculinidade no Brasil*. Artigo apresentado em I Simpósio Internacional O Desafio da Diferença: articulando Gênero, Raça e Classe, Salvador.
- Medrado, Benedito (1998, Janeiro/Junho). Das representações aos repertórios: uma abordagem construcionista. *Revista Psicologia & Sociedade*, 10.
- Mendes, António Augusto Neto (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária*. Não publicada Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moita, Maria da Conceição (1995). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto editora.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ª ed.). Paris: PUF.
- Moscovici, Serge (1984). The phenomenon of social representations. In Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, Serge (1988). Notes toward a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*(18), 211-250.
- Moscovici, Serge (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Musgrave, José Manuel Mota P. W. (1984). *Sociologia da educação* (M. d. M. F. Justo, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nepomuce, Margarete Almeida (2005). Ser e não ser: ambivalência nas identidades de gênero. *Revista Ártemis*, 2.
- Neves, E., Brito, F. B. de, Talarico, F. , Lima, L. F. S. , Moura, R. , & Ribeiro, S. L. S. (2005). O NEHO e a experiência de pesquisa em história oral. Acessado em 06/01/2005, de <http://www.fflch.usp.br/dh/neho/temporaes.htm>

- Novena, Nadia Patrizia (2005). Representações sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. *Revista Ártemis*(3).
- Nóvoa, António (1987). <<Le>> *temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, António (1988). *Um tempo de ser professor*. Lisboa: [s.n.].
- Nóvoa, António (1989). Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 435-456.
- Nóvoa, António (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer (Ed.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Pluridisciplinar* (pp. 59-129). Porto: Afrontamento.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 14-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (1995a). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1995c). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António, & Catani, Denice B. (2000). *Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)*. Artigo apresentado em I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro.
- Nunes, Clarice (2000). Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos paradigmáticos. *Teias: Revista da faculdade de Educação/UERJ*(1), 16-55.
- Nunes, João Arriscado (1995). Repertórios, configurações e fronteiras: sobre cultura, identidade e globalização. *Oficina do CES (Centro de Estudos Sociais de Coimbra)*, 43.
- Odelius, Catarina Cecília, & Ramos, Fernanda (2006). Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In W. Codo (Ed.), *Educação: carinho e trabalho* (4<sup>a</sup> ed., pp. 338-354). Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- OECD (2006). *Education at a glance 2006*: OECD.

- OIT-ILO (1991). *Segregat*. Acessado em 22/03/2008, de <http://laborsta.ilo.org/>
- OIT-ILO (2001). *October inquiry*. Acessado em 22/03/2008, de <http://laborsta.ilo.org>.
- OIT-ILO (2005). *October inquiry*. Acessado em 22/03/2008, de <http://laborsta.ilo.org>.
- Oliveira, Hélia Margarida, Segurado, Maria Irene, & Ponte, João Pedro da (1998). *Tarefas de investigação em matemática: histórias da sala de aula*. Artigo apresentado em Actas do VI Encontro de Investigação em Educação Matemática, Portalegre.
- Paiva, José Maria de (2000). Educação jesuítica no Brasil colonial. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Pardal, Luís António, Martins, António Maria, & Dias, Carlos (2007). Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In L. Pardal, A. Martins, C. d. Sousa, Á. d. Dujo & V. Placco (Eds.), *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, Luís, & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*: Areal editores.
- Pardal, Luís, & Martins, António (2006). As representações sociais e o sentido das escolhas académicas: Universidade de Aveiro.
- Pedro, Ana Paula (2002, July 16-21). *Co-education in Portugal: the feminine course from the New State up to today - elements for a critical reflection*. Artigo apresentado em Ninth International Literacy & Education Research Network Conference on Learning, Beijing, China.
- Pedro, Neuza, & Peixoto, Francisco (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 247-262.
- Pereira, Marcos Villela (2000). Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (Vol. 10º ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A.



- Pestana, Ilda, & Martins, António Maria (2007). *Os processos desencadeados para o desenvolvimento das TIC no Ensino Básico*. Artigo apresentado em Congresso Educação e Democracia, Universidade de Aveiro.
- Pincinato, Daiane Antunes Vieira (2004). *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)*. Artigo apresentado em 27ª Reunião da Anped, Caxambu, MG.
- Pincinato, Daiane Antunes Vieira, & Bueno, Belmira Oliveira (2008, Junho). *Homens, profissão docente e cultura do magistério no Brasil (1950-1989)*. Artigo apresentado em VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade do Porto.
- Pinto, Conceição Alves (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative* (pp. 5-23). London: The Falmer Press.
- Ponte, João Pedro da, Oliveira, Hélia, Cunha, Maria Helena, & Segurado, Maria Irene (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Público, Jornal. (2003-2007). Dossier: Processo Casa Pia. Acessado em Junho 05, 2008, de <http://dossiers.publico.pt/dossier.aspx?idCanal=1037>
- Rabelo, Amanda (2004). *A memória das normalistas do IESK de Campo Grande/RJ*. Não, UNIRIO, Rio de Janeiro.
- Ramos, Alice, Pereira, Cícero, & Brites, Rui (2007). O método comparativo no estudo dos valores e atitudes - a comparabilidade dos estudos transnacionais. In J. V. e. A. Torres (Ed.), *Contextos e atitudes sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Rêgo, Maria do Céu da Cunha (2004). *Para uma cidadania activa: a igualdade de homens e mulheres*. Portugal: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

- Reis, Maria Amélia (2002). *(Re)Invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora*. Não publicada Tese de Doutorado em Educação, UFF, Rio de Janeiro.
- Ribeiro, Arilda Inês Miranda (2000). Mulheres educadas na colônia. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Ribeiro, Arilda Inês Miranda (2006). Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. *HISTEDBR, Navegando na história da educação brasileira*.
- Ritzkat, Marly Gonçalves Bicalho (2000). Preceptoras alemãs no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Rouquette, Michel-Louis (2000). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A. S. P. Moreira & D. C. d. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (2ª ed.). Goiânia: Editora cultura e qualidade.
- Saavedra, Luísa (2001). Discurso da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre os sexos na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 263-285.
- Sampieri, Roberto Hernández, Collado, Carlos Hernández, & Lucio, Pilar Baptista (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Santos, Heloisa Helena Meirelles dos (2004). A história do instituto de educação [Electronic Version]. Acessado em 12 de Setembro de 2007 de <http://www.cemiiserj.xpg.com.br/>.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (1991). *Professores do ensino primário: a carreira e/ou a vida*. Braga: Coleção Comunidade Educativa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação.
- Sarmiento, Teresa (2002). *Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina*. Artigo apresentado em Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação, Braga, Portugal.

- Sayão, Deborah Thomé (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Não, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.
- Schaffrath, Marlete dos Anjos Silva (2000). *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. Artigo apresentado em 23<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped.
- Schueler, Alessandra Frota de (2005). Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 379-390.
- Scott, Joan (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16(2), p. 5-22.
- Serra, Fernando Humberto Santos (2004). *Concepções educacionais em tempos revolucionários: Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores em Portugal no pós 25 de Abril de 1974 - Volume III*. Não publicada Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2002). A poética e a política do currículo como representação [Electronic Version]. *Educação on-line*. Acessado em 21/07/2005 de [http://www.educacaoonline.pro.br/a\\_poetica\\_e\\_a\\_politica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp).
- Siniscalco, Maria Teresa (2002). *A statistical profile of the teaching profession*. Geneva: International Labour Office (ILO/OIT) - UNESCO.
- Soratto, Lúcia, & Olivier-Heckler, Cristiane (2006). Os trabalhadores e seu trabalho. In W. Codo (Ed.), *Educação: carinho e trabalho* (4<sup>a</sup> ed., pp. 89-110). Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília-Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Sousa, Cynthia Pereira de (2006). *A escola de massas em Portugal e no Brasil nas estatísticas da Unesco: um estudo histórico-comparado (de 1946 aos anos 60)*. Artigo apresentado em Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia.
- Spink, Mary Jane (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 300-308.

- Stamatto, Maria Inês Sucupira (2002). *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910)*. Artigo apresentado em II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal.
- Stoer, Stephen (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal* Lisboa Livros Horizonte.
- Tanuri, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Teodoro, António (1973). *Professores: que vencimentos?* Lisboa: Edição do Autor, Distribuído por O Século.
- Teodoro, António (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Torrão Filho, Amílcar (2005). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos pagu*, 24, 127-152.
- Vala, Jorge (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In J. Vala (Ed.), *Psicologia Social* (5a ed., pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valle, Bertha de Borja Reis do (2000). *Salário do Professor: da posse à aposentadoria*. Artigo apresentado em I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro.
- Vasconcelos, Tânia Mara Pereira (2005). A perspectiva de gênero redimensionando a disciplina histórica. *Revista Ártemis*, 3.
- Verney, Luís António (1746). *Verdadeiro método de estudar*: Valensa.
- Vianna, Cláudia Pereira (2001/2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18.
- Vianna, Cláudia Pereira (2002). Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In M. C. S. d. S. S. Campos, V.L.G. da (Ed.), *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf.

- Vieira, Cristina Maria Coimbra (2002). Em defesa do direito da mulher à educação: alguns apontamentos históricos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1,2 e 3), 581-599.
- Vieira, Cristina Maria Coimbra (2005). Ensino misto e coeducação: Rumo a uma escola verdadeiramente coeducativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(Ano 39, nº 3), 563-581.
- Vieira, Juçara Dutra (2004). *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro* (2ª ed.). Brasília: CNTE.
- Villela, Heloisa de O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In E. M. T. Lopes, L. M. F. Filho & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Wagner, Wolfgang (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. d. Oliveira (Eds.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-38). Goiânia: Editora Cultura e qualidade.
- Welzer-Lang, Daniel (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*(2), 460-482.
- Werle, Flávia Obino Corrêa (2005). Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126).
- Williams, Christine (1995). *Still a man's world: mens do women's work*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Yannoulas, Silvia (2001). Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In A. Vogel (Ed.), *Trabalhando com a diversidade do PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Unesp.
- Yannoulas, Silvia Cristina, Vallejos, Adriana Lucila, & Lenarduzzi, Zulma Viviana (2000). Feminismo e academia. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 81(199), 425-451.
- Yúdice, George (2004). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Zinn, Jens O. (2004). Introduction to biographical research [Electronic Version]. *ESRC priority network 'Social Contexts and Responses to Risk' (SCARR)*. Acessado em 01/06/2007 de <http://www.kent.ac.uk/scarr/papers/Introduction%20biographical%20research.%20WP%204.04doc.pdf>.







## **ANEXOS**



## Anexo 1

**Anexo 1.1 – Inquérito aplicado no Brasil****Inquérito por Questionário**

Este questionário faz parte da pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro: “**A figura masculina no magistério de 1.º ciclo do ensino público do Brasil e de Portugal**” de Amanda Oliveira Rabelo<sup>692</sup>. Procura-se analisar os motivos da escolha profissional dos professores do sexo masculino pela 1ª a 4ª série do ensino fundamental (EF). Peço que disponha de um pouco do seu tempo com o seu preenchimento. Ressalta-se que toda a informação fornecida será mantida confidencial e estará unicamente acessível, na sua versão integral, à pesquisadora, garantindo-se, por conseguinte, o anonimato dos inquiridos.

**INSERÇÃO PROFISSIONAL**

- 1- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- 2- Em que município leciona? \_\_\_\_\_
- 3- O local em que leciona é predominantemente: ☐ Urbano ☐ Semi-urbano ☐ Rural
- 4- Qual a sua naturalidade? Estado \_\_\_\_\_ Município \_\_\_\_\_
- 5- O local onde nasceu era predominantemente: ☐ Urbano ☐ Semi-urbano ☐ Rural
- 6- Quais as suas habilitações académicas?
  1. Ensino Médio----- ☐
  2. Normal Superior----- ☐
  3. Graduação Qual? \_\_\_\_\_ ☐
  4. Outra Qual? \_\_\_\_\_ ☐
- 7- Há quanto tempo leciona em 1ª a 4ª série do EF?
 ☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 10 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos
- 8- Você já trabalhou em outra área profissional? ☐ Sim ☐ Não
- 9- Se respondeu Sim na questão anterior. Trabalhou:
  1. No serviço público em outra área ----- ☐
  2. No comércio----- ☐
  3. Na indústria----- ☐
  4. Empregado do setor rural----- ☐
  5. Trabalho independente ou autônomo----- ☐
  6. Empresário----- ☐
  7. Serviços domésticos (jardineiro, caseiro, motorista, serviçal, entre outros)----- ☐
  8. Outro Qual? \_\_\_\_\_ ☐

<sup>692</sup> Projecto de investigação Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT - Portugal

**10- Razões da escolha desta profissão:**

(Caso necessário marque mais de uma opção)

1. Por gostar de ser professor----- ☐
2. Foi a melhor opção dentre as existentes ----- ☐
3. Por gostar de crianças----- ☐
4. Por gostar de exercer autoridade ----- ☐
5. Por ter tido um ótimo professor que lhe inspirou ----- ☐
6. Um(a) amigo(a) lhe sugeriu----- ☐
7. Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade----- ☐
8. Por falta de opção----- ☐
9. Foi o curso para o qual obtive média de entrada ----- ☐
10. Pela facilidade de inserção profissional----- ☐
11. Pela facilidade de ascensão profissional ----- ☐
12. Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou ----- ☐
13. Foi influenciado pela família a seguir esta carreira----- ☐
14. Foi obrigado pela família a seguir esta carreira----- ☐
15. Outro Qual? ----- ☐

**11- Justifique a(s) alternativa(s) mais importante(s) assinalada(s) na questão anterior.**


---



---



---



---

**12- Numa escala de 1 a 4, em que 1 significa muito e 4 significa nada, diga qual o nível de satisfação das seguintes pessoas sobre a sua escolha profissional:**

	1	2	3	4	S. O.	N.D.A.
1. Pai-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mãe-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Amigos-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Amigas-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Namorada / esposa / companheira -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vizinhos próximos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Parentes -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observação: S.O. = Sem opinião

N.D.A = Nenhuma das Anteriores

**13- Justifique em poucas palavras o motivo da satisfação ou insatisfação deles.**


---



---



---

**14- Quais eram as suas brincadeiras favoritas na sua infância?**


---



---

**15- O que significava para si ser professor de 1ª a 4ª série do EF quando escolheu a sua profissão?**


---



---



---



---

**16- Permanece atualmente com a mesma opinião acerca da profissão de professor de 1ª a 4ª série do EF?**☐ Sim☐ Não**17- Se marcou não, na pergunta anterior, justifique as razões dessa mudança.**


---

**18- Pretende continuar como professor de 1ª a 4ª série do EF?**☐ Sim☐ Não

(Se respondeu “Sim”, vá para a pergunta 22)

**19-** Se respondeu não à pergunta anterior, isso deve-se:

1. Sente-se desiludido ----- ☐
2. O professor de 1ª a 4ª série do EF é mal pago----- ☐
3. O professor de 1ª a 4ª série do EF do sexo masculino é mal visto----- ☐
4. O curso não é o que pretendia----- ☐
5. A profissão tem baixo *status*----- ☐
6. Outra Qual? \_\_\_\_\_ ☐

**20-** Quais as suas aspirações profissionais:

1. Ser professor de disciplinas específicas do ensino fundamental ou médio----- ☐
2. Trabalhar nos sectores administrativos da escola ou da educação----- ☐
3. Trabalhar em outras áreas educacionais----- ☐
4. Trabalhar em outra área fora da educação----- ☐
5. Ser professor do ensino superior----- ☐
6. Outra Qual? \_\_\_\_\_ ☐

**21-** Porque deseja mudar de atividade profissional?

---



---

#### PERCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NO MAGISTÉRIO

**22-** Na sua opinião, quem tem mais aptidão para o magistério de 1ª a 4ª série do EF?

- ☐ Mulheres ☐ Homens ☐ Indiferente

Justifique:

---



---



---

**23-** Já alguma vez foi discriminado por ser professor do sexo masculino de 1ª a 4ª série do EF?

- ☐ Sim ☐ Não

**24-** Durante a sua formação inicial como professor de 1ª a 4ª série do EF, havia discriminação relativamente aos homens que estavam a tirar o curso?

- ☐ Sim ☐ Não

**25-** Se alguma das respostas às questões 23 e 24 foi “Sim”, descreva qual(is) foi(foram) a(s) discriminação(ões).

---



---



---

#### PERCEPÇÃO SOBRE OUTROS PROFESSORES DO SEXO MASCULINO

**26-** Aproximadamente quantos alunos concluíram o curso de formação consigo? ☐

Destes, quantos eram do sexo masculino? ☐

**27-** Na sua opinião, por que existem poucos homens que querem ser professores de 1ª a 4ª série do EF? (Caso necessário marque mais de uma opção)

1. Por ser uma área com rendimento inferior----- ☐
2. Por não gostarem de trabalhar com crianças----- ☐
3. Porque consideram ser uma área feminina----- ☐
4. Porque se consideram pouco eficientes para ensinar----- ☐
5. Por desencorajamento da família----- ☐
6. Por preconceito da sociedade----- ☐
7. Outra Qual? \_\_\_\_\_ ☐

**28-** Pelas conversas que teve com os seus colegas de formação do sexo masculino, marque quais as principais razões que tiveram para escolher a profissão docente de 1ª a 4ª série do EF?

(Caso necessário marque mais de uma opção)

1. Por gostarem de ser professor----- ☐
2. Foi a melhor opção dentre as existentes----- ☐
3. Por gostarem de crianças----- ☐
4. Por gostar de exercer autoridade----- ☐
5. Por ter tido um ótimo professor que lhe inspirou----- ☐
6. Um(a) amigo(a) lhe sugeriu----- ☐
7. Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade----- ☐
8. Por falta de opção----- ☐
9. Foi o curso para o qual obtive média de entrada----- ☐
10. Pela facilidade de inserção profissional----- ☐
11. Pela facilidade de ascensão profissional ----- ☐
12. Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou ----- ☐
13. Foi influenciado pela família a seguir esta carreira----- ☐
14. Foi obrigado pela família a seguir esta carreira----- ☐
15. Não sei, pois não conversávamos sobre esse assunto----- ☐
16. Não tive nenhum colega do sexo masculino----- ☐
17. Outro Qual? \_\_\_\_\_ ☐

**29-** Dos seus colegas do curso de formação de professores de 1ª a 4ª série do EF, sabe dizer qual são seus atuais exercícios profissionais:

1. A maioria é professor de 1ª a 4ª série do EF ----- ☐
2. A maioria atua em outras áreas educacionais----- ☐
3. A maioria trabalha em sectores administrativos da educação----- ☐
4. A maioria é professor do de disciplinas específicas do ensino fundamental ou médio - ☐
5. A maioria é professor do ensino superior----- ☐
6. A maioria atua em outra área fora da educação----- ☐
- Qual? \_\_\_\_\_
7. Não sei----- ☐
8. Não tive nenhum colega do sexo masculino----- ☐

**30-** Dos que são professores de 1ª a 4ª série do EF do sexo masculino que você conhece, eles têm o interesse de continuarem na profissão?

- ☐ A maioria quer      ☐ Cerca da metade quer      ☐ A minoria quer      ☐ Não sei

Para o desenvolvimento deste projeto continuamos a precisar da sua ajuda para a realização de uma entrevista. Caso concorde em nos ajudar assinale por favor um meio de contacto.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Desde já agradeço o tempo que disponibilizou preenchendo este questionário.

**Anexo 1.2 – Inquérito aplicado em Portugal****Inquérito por Questionário**

Este questionário faz parte da pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro: “**A figura masculina no magistério de 1.º ciclo do ensino público do Brasil e de Portugal**” de Amanda Oliveira Rabelo<sup>693</sup>. Procura-se analisar os motivos da escolha profissional dos professores do sexo masculino pelo 1.º ciclo do ensino básico (EB). Peço que disponha de um pouco do seu tempo com o seu preenchimento. Ressalta-se que toda a informação fornecida será mantida confidencial e estará unicamente acessível, na sua versão integral, à pesquisadora, garantindo-se, por conseguinte, o anonimato dos inquiridos.

**INSERÇÃO PROFISSIONAL**

- 1- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- 2- Em que concelho lecciona? \_\_\_\_\_
- 3- O local em que lecciona é predominantemente: ☐ Urbano ☐ Semi-urbano ☐ Rural
- 4- Qual a sua naturalidade? Distrito \_\_\_\_\_ Concelho \_\_\_\_\_
- 5- O local onde nasceu era predominantemente: ☐ Urbano ☐ Semi-urbano ☐ Rural
- 6- Quais as suas habilitações académicas?
  1. Magistério primário ----- ☐
  2. Curso de complementos de formação----- ☐
  3. Licenciatura (de base) ----- ☐
  4. Outro Qual? \_\_\_\_\_ ☐
- 7- Há quanto tempo lecciona no 1º ciclo do EB?
 ☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 10 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos
- 8- Você já trabalhou em outra área profissional? ☐ Sim ☐ Não
- 9- Se respondeu Sim na questão anterior. Trabalhou:
  1. No serviço público em outra área ----- ☐
  2. No comércio----- ☐
  3. Na indústria----- ☐
  4. Empregado do sector rural----- ☐
  5. Trabalho independente----- ☐
  6. Empresário----- ☐
  7. Serviços domésticos (jardineiro, caseiro, motorista, serviçal, entre outros)----- ☐
  8. Outro Qual? \_\_\_\_\_ ☐

<sup>693</sup> Projecto de investigação Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT – Portugal

**10- Razões da escolha desta profissão:**

(Caso necessário marque mais de uma opção)

1. Por gostar de ser professor----- ☐
2. Foi a melhor opção de entre as existentes ----- ☐
3. Por gostar de crianças----- ☐
4. Por gostar de exercer autoridade ----- ☐
5. Por ter tido um óptimo professor que lhe inspirou ----- ☐
6. Um(a) amigo(a) lhe sugeriu----- ☐
7. Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade----- ☐
8. Por falta de opção----- ☐
9. Foi o curso para o qual obtive média de entrada ----- ☐
10. Pela facilidade de inserção profissional----- ☐
11. Pela facilidade de ascensão profissional ----- ☐
12. Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou ----- ☐
13. Foi influenciado pela família a seguir esta carreira----- ☐
14. Foi obrigado pela família a seguir esta carreira----- ☐
15. Outro Qual? ----- ☐

**11- Justifique a(s) alternativa(s) mais importante(s) assinalada(s) na questão anterior.**


---



---



---

**12- Numa escala de 1 a 4, em que 1 significa muito e 4 significa nada, diga qual o nível de satisfação das seguintes pessoas sobre a sua escolha profissional:**

	1	2	3	4	S. O.	N.D.A.
1. Pai-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mãe-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Amigos-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Amigas-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Namorada / esposa / companheira -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vizinhos próximos -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Parentes -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observação: S.O. = Sem opinião

N.D.A = Nenhuma das Anteriores

**13- Justifique em poucas palavras o motivo da satisfação ou insatisfação deles.**


---



---

**14- Quais eram as suas brincadeiras favoritas na sua infância?**


---



---

**15- O que significava para si ser professor de 1º ciclo do ensino básico quando escolheu a sua profissão?**


---



---



---

**16- Permanece actualmente com a mesma opinião acerca da profissão de professor do 1.º ciclo do EB?**☐ Sim☐ Não**17- Se marcou não, na pergunta anterior, justifique as razões dessa mudança.**


---

**18- Pretende continuar como professor de 1º ciclo do EB?**☐ Sim☐ Não



(Se respondeu “Sim”, vá para a pergunta 22)

**19-** Se respondeu não à pergunta anterior, isso deve-se:

1. Sente-se desiludido ----- ☐
2. O professor do 1.º ciclo do ensino básico é mal pago----- ☐
3. O professor de 1.º ciclo do sexo masculino é mal visto----- ☐
4. O curso não é o que pretendia----- ☐
5. A profissão tem baixo estatuto----- ☐
6. Outra Qual? ----- ☐

**20-** Quais as suas aspirações profissionais:

1. Ser professor do 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário----- ☐
2. Trabalhar nos sectores administrativos da escola ou da educação----- ☐
3. Trabalhar em outras áreas educacionais----- ☐
4. Trabalhar em outra área fora da educação----- ☐
5. Ser professor do ensino superior----- ☐
6. Outra Qual? ----- ☐

**21-** Porque deseja mudar de actividade profissional?

---



---



---

#### PERCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NO MAGISTÉRIO

**22-** Na sua opinião, quem tem mais aptidão para o magistério de 1º ciclo?

- ☐ Mulheres ☐ Homens ☐ Indiferente

Justifique:

---



---



---

**23-** Já alguma vez foi discriminado por ser professor do sexo masculino de 1º ciclo do EB?

- ☐ Sim ☐ Não

**24-** Durante a sua formação inicial como professor de 1.º ciclo, havia discriminação relativamente aos homens que estavam a tirar o curso? ☐ Sim ☐ Não

**25-** Se alguma das respostas às questões 23 e 24 foi “Sim”, descreva qual(is) foi(foram) a(s) discriminação(ões).

---



---



---

#### PERCEPÇÃO SOBRE OUTROS PROFESSORES DO SEXO MASCULINO

**26-** Aproximadamente quantos alunos concluíram o curso de formação consigo? ☐ Destes, quantos eram do sexo masculino? ☐

**27-** Na sua opinião, por que existem poucos homens que querem ser professores de 1º ciclo? (Caso necessário marque mais de uma opção)

1. Por ser uma área com rendimento inferior----- ☐
2. Por não gostarem de trabalhar com crianças----- ☐
3. Porque consideram ser uma área feminina----- ☐
4. Porque se consideram pouco eficientes para ensinar----- ☐
5. Por desencorajamento da família----- ☐
6. Por preconceito da sociedade----- ☐

7. Outra	Qual? _____	<input type="checkbox"/>
<b>28-</b> Pelas conversas que teve com os seus colegas de formação do sexo masculino, marque quais as principais razões que tiveram para escolher a profissão docente de 1º ciclo?		
(Caso necessário marque mais de uma opção)		
1. Por gostarem de ser professor-----		<input type="checkbox"/>
2. Foi a melhor opção de entre as existentes -----		<input type="checkbox"/>
3. Por gostarem de crianças-----		<input type="checkbox"/>
4. Por gostar de exercer autoridade-----		<input type="checkbox"/>
5. Por ter tido um óptimo professor que lhe inspirou-----		<input type="checkbox"/>
6. Um(a) amigo(a) lhe sugeriu-----		<input type="checkbox"/>
7. Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade-----		<input type="checkbox"/>
8. Por falta de opção-----		<input type="checkbox"/>
9. Foi o curso para o qual obtive média de entrada-----		<input type="checkbox"/>
10. Pela facilidade de inserção profissional-----		<input type="checkbox"/>
11. Pela facilidade de ascensão profissional -----		<input type="checkbox"/>
12. Existe um (ou mais) professor na família que lhe motivou -----		<input type="checkbox"/>
13. Foi influenciado pela família a seguir esta carreira-----		<input type="checkbox"/>
14. Foi obrigado pela família a seguir esta carreira-----		<input type="checkbox"/>
15. Não sei, pois não conversávamos sobre esse assunto-----		<input type="checkbox"/>
16. Não tive nenhum colega do sexo masculino-----		<input type="checkbox"/>
17. Outro	Qual? _____	<input type="checkbox"/>
<b>29-</b> Dos seus colegas do curso de formação de professores de 1.º ciclo, sabe dizer qual são seus actuais exercícios profissionais:		
1. A maioria é professor de 1.º ciclo do EB-----		<input type="checkbox"/>
2. A maioria actua em outras áreas educacionais-----		<input type="checkbox"/>
3. A maioria trabalha em sectores administrativos da educação-----		<input type="checkbox"/>
4. A maioria é professor do 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário---		<input type="checkbox"/>
5. A maioria é professor do ensino superior-----		<input type="checkbox"/>
6. A maioria actua em outra área fora da educação-----		<input type="checkbox"/>
Qual? _____		
7. Não sei-----		<input type="checkbox"/>
8. Não tive nenhum colega do sexo masculino-----		<input type="checkbox"/>
<b>30-</b> Dos que são professores de 1.º ciclo do sexo masculino que você conhece, eles têm o interesse de continuarem na profissão?		
<input type="checkbox"/> A maioria quer	<input type="checkbox"/> Cerca da metade quer	<input type="checkbox"/> A minoria quer <input type="checkbox"/> Não sei

Para o desenvolvimento deste projecto continuamos a precisar da sua ajuda para a realização de uma entrevista. Caso concorde em nos ajudar assinale por favor um meio de contacto.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Desde já agradeço o tempo que disponibilizou preenchendo este questionário.

**Anexo 1.3 – Roteiro de Entrevistas****Eixo 1: História de vida**

- Data de nascimento
- Família
- Local (ou locais) de moradia durante sua vida
- Amizade
- Locais de diversão

Perguntas norteadoras

- Onde e quando você nasceu?
- Como foi sua infância?
- Como era seu relacionamento com sua família?
- Quais lugares você morou durante sua vida? O que você gostava ou não gostava dos lugares que você passou? Por que?
- Conte-me sobre as suas brincadeiras de criança, quais eram? Com quem você brincava?
- Na adolescência como, aonde e com quem (parentes, amigos, etc.) você se divertia?

**Eixo 2: Escolha profissional**

- Quando escolheu a profissão e porque
- Reação da família e amigos
- As influências na escolha pela profissão

Perguntas norteadoras

- Em que momento da sua vida você decidiu se tornar professor?
- Qual era a sua visão nessa época sobre ser professor?
- O que te impulsionou a essa escolha?
- O que a sua família e seus amigos acharam da sua escolha? Eles te estimularam a tornar-se professor?
- Muitas pessoas associam a profissão docente ao feminino. O que você diria a essas pessoas?
- Você já sofreu alguma discriminação por ser professor do sexo masculino?

**Eixo 3: Visão sobre a formação profissional**

- Visões sobre o curso de formação docente
- Quantidade de colegas homens
- Motivo de escolha dos colegas de classe do sexo masculino
- Visão sobre os homens que queriam ser professores

**Perguntas norteadoras**

- Como foi sua formação docente?
- O que você mais gostou no seu curso?
- Estudavam muitos homens com você?
- (Se for baixa a quantidade) Porque você acha que existe tão poucos homens querendo ser professores primários (ou de 1.º ciclo)?
- Pelas conversas que você teve com seus colegas de classe do sexo masculino (e outros professores do sexo masculino), eles tiveram os mesmos motivos para escolherem a profissão docente? Quais foram os outros motivos?
- O que as pessoas achavam dos homens que estudavam na sua instituição?

**Eixo 4: A inserção profissional e a vida atual**

- Experiência profissional – comentários e opiniões
- Mudança de profissão
- Vida atual

**Perguntas norteadoras**

- Antes de terminar os estudos você trabalhava? Em que você já trabalhou? Como era essa experiência?
- Qual a sua opinião sobre a experiência que você tem como docente? Quem tem mais aptidão para o magistério o homem ou a mulher? Por que?
- Como é o seu relacionamento com as crianças?
- Você já pretendeu – ou pretende mudar de profissão? Por que?
- Você almeja trabalhar em algo diferente na área da educação? O que você faz para que esse desejo se realize?
- Você conhece outros professores primários (ou de 1.º ciclo) do sexo masculino? Eles querem continuar na profissão? Há facilidades de promoção para cargos de gestão ou outros cargos?
- Você tem alguma preferência de turma/ano do ensino primário (ou de 1.º ciclo)?
- Conte-me um pouco da sua rotina de vida atual.

**Anexo 2****Anexo 2.1 – Número de Formados/as nas Escolas Normais de Portugal**

Período	N.º de Formados	N.º Formadas	% de Formadas
De 1862 a 1871	91	44	32,5
De 1872 a 1881	103	97	48,5
De 1883 a 1892	190	307	61,7
De 1893 a 1902	338	760	69,2
De 1920 a 1921	113	449	79,8
De 1922 a 1923	94	543	85,2
De 1925 a 1926	90	724	88,9
De 1926 a 1927	99	694	87,5
De 1928 a 1929	123	579	82,4
De 1930 a 1931	418	825	66,3
De 1932 a 1933	243	282	53,7

**Fonte:** Período de 1862 a 1902: Baseado nos dados referidos por Nóvoa (1987, p. 475), de 1862 a 1902, não inclui as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário porque não existia o número de formados separado por sexo. Período de 1920 a 1933: Araújo (2000, p. 190; 208).

**Anexo 2.2 – Número de Professores/as das Escolas Normais/Magistério Primário de Portugal e de Alunos Matriculados**

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% Professoras	N.º de Alunos	N.º de Alunas	% Alunas
1918-19	145	50	25,6	761	2801	78,6
1920-21	64	8	11,1	113	449	79,8
1922-23	77	12	13,4	94	543	85,2
1925-26	76	13	14,6	90	724	88,9
1926-27	73	12	14,1	99	694	87,5
1928-29	62	12	16,2	123	579	82,4
1930-31	61	21	25,6	418	825	66,3
1932-33	19	3	13,6	243	282	53,7
1977-78	-	-	-	1.669	4.826	74,3
1978-79	-	-	-	1.025	2.860	73,6
1979-80	-	-	-	491	1.686	77,4
1980-81	-	-	-	330	1.516	82,1
1981-82	-	-	-	342	1.847	84,4
1982-83	-	-	-	393	2.168	84,7
1983-84	-	-	-	520	2.966	85,0
1984-85	-	-	-	562	3.638	86,6
1985-86	-	-	-	615	3.942	86,5
1986-87	-	-	-	468	2.951	86,3

Fonte: Araújo (2000, pp. 190, 191, 208, 209): De 1918 a 1933. GIASE (2006c): De 1977 a 1988.

**Anexo 2.3 – Número de Professores/as das Escolas Normais, Alunos/as Matriculados/as e Formados/as nas Escolas Normais do Brasil**

Período	N.º Professores	N.º Professoras	% de Professoras	Matriculados	Matriculadas	% de Matriculadas	N.º de Formados	N.º de Formadas	% de Formadas
1907	289	221	43,3	786	4.234	84,3	114	540	82,7
1908	323	245	43,1	777	4.945	86,4	107	720	87,1
1909	341	263	43,5	910	5.339	85,4	104	865	89,3
1910	253	249	49,6	943	5.906	86,2	128	977	88,4
1911	427	293	40,7	1.128	7.042	86,2	127	899	87,6
1912	531	284	34,9	1.245	8.004	86,5	155	1.072	87,4

**Fonte:** Anuário estatístico do Brasil (Brasil, 1927): em 1907 eram 44 escolas normais no país sendo 25 mistas e 19 femininas, não existiam escolas masculinas, eram 25 escolas estaduais, 3 municipais e 16 particulares. Em 1908 eram 47 escolas normais no país sendo 27 mistas e 20 femininas, 26 escolas estaduais, 3 municipais e 18 particulares. Em 1909 eram 47 escolas normais no país sendo 26 mistas e 21 femininas, 27 escolas estaduais, 2 municipais e 18 particulares. Em 1910 eram 46 escolas normais no país sendo 22 mistas e 24 femininas, 25 escolas estaduais, 2 municipais e 19 particulares. Em 1911 eram 54 escolas normais no país sendo 29 mistas e 25 femininas, 25 escolas estaduais, 2 municipais e 19 particulares. Em 1912 eram 58 escolas normais no país sendo 29 mistas e 29 femininas, 30 escolas estaduais, 2 municipais e 26 particulares. Parece que as escolas femininas são a maioria das particulares (e a maioria destas encontrava-se em MG).

**Anexo 2.4 – Número de Professores/as Primários em Portugal**

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras
1771	440	-	-
1800	-	0	-
1814	-	21	-
1829	-	28	-
1844	-	41	-
1854-55	1.146	53	4,5
1862	-	153	-
1868-69	-	362	-
1875	-	594	19,6
1881	-	848	-
1881-82	2.364	914	27,8
1889	-	1.338	-
1899-00	2.825	1.670	37,2
1900	-	1.670	-
1909-10	-	-	52,2
1910-11	2.777	3.031	52,2
1915-16	3.033	4.594	60,2
1916-17	-	-	69,9
1918-19	3.038	4.902	61,7
1925-26	2.865	5.619	66,2
1926-27	2.778	5.619	66,8
1928-29	2.691	6.357	70,2
1929-30	-	-	71,6
1930-31	3.030	6.310	67,5
1932-33	2.906	6.791	70,0
1940-41	-	-	75,6
1948	-	-	80,5
1955	-	-	85,6
1963	-	-	96,5
1971	-	-	88,9
1977	-	-	91,9
1983	-	-	91,8
1994/95	2.393	28.882	92,3
1995/96	2.328	28.830	92,5
1996/97	2.441	30.470	92,6
1997/98	2.322	29.564	92,7
1998/99	2.819	29.868	91,4

1999/00	2.930	31.073	91,4
2000/01	2.932	31.063	91,4
2001/02	2.979	32.207	91,5
2002/03	2.784	31.732	91,9
2003/04	3.043	31.561	91,2
2004/05	3.101	34.113	91,7

**Fonte:** Carvalho (1986): ano de 1771.

Araújo (2000, p. 77; 94; 211): anos de 1854-55, 1868-69, 1881-82, 1899-00, 1910-11, 1915-16, 1918-19, 1925-26, 1926-27, 1928-29, 1930-31, 1932-33.

Nóvoa (1987, p. 734; 594; 788): anos de 1800, 1814, 1829, 1844, 1854, 1862, 1869, 1875, 1881, 1900, 1899-1900, 1909-1910, 1916-1917, 1925-1926, 1929-1930, 1940-1941, 1948, 1955, 1963, 1971, 1977, 1983.

GIASE (2006d, p. 28; 114) anos de 1994/95 a 2003/04 (dados sobre professores do ensino público). Cabe observar que no ensino privado as mulheres eram 95,7% em 1994/95, mas decresceu para 88,2% em 2003/04, o que mostra que talvez exista uma vantagem no acesso dos homens no ensino particular).

GIASE (2006b, p. 37) dados de 2004/05.

### **Anexo 2.5 – Número de Professores/as Primários no Brasil**

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras
1771	17	0	0,0
1872 - DF/RJ	49	38	43,6
1884 - DF/RJ	90	107	54,3
1907 - DF/RJ	29	652	95,7
1909 - DF/RJ	44	934	95,5
1910 - DF/RJ	43	1.015	95,9
1911 - DF/RJ	63	1.095	94,5
1912 - DF/RJ	60	1.182	95,1
1920	-	-	72,5
1936	8.678	56.727	86,7
1946	6.502	86.081	92,9
1970	-	-	98,8
1980	-	-	96,2
1991	38.854	554.955	93,4
1998	-	-	94,0
2000	112.337	1.134.477	91,0

**Fonte:** Carvalho (1986): Dado de 1771. Schueler (2005, p. 387): Dados de 1872 e 1884. Sousa (2006, p. 6475): Dados de 1936 e 1946. Brasil (1927): 1907 a 1912. Vianna (2001/2002): Dado de 1920. Bruschini & Amado (1988, p. 12): Dados de 1970 e 1980. OIT-ILO (1991): Dado de 1991. Siniscalco (2002): Dado de 1998. IBGE Censo Demográfico: 2000 (Professores de disciplinas da educação geral de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental com nível superior com total de 165.399, Professores com nível médio no ensino fundamental com total de 1.055.797, Professores leigos no ensino fundamental com total de 25.619).



**Anexo 2.6 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias em Portugal**

Período	N.º de Alunos	N.º de Alunas	N.º Total	% de Alunas
1872	96.800	27.846	124.646	22,3
1883	123.928	53.757	177.685	30,2
1892	126.469	55.589	182.058	30,5
1899	115.900	63.740	179.640	35,5
1909-10	165.554	106.739	272.293	39,2
1915-16	203.045	139.936	342.981	40,8
1919-20	171.840	117.941	289.781	40,7
1925-26	187.915	128.973	316.888	40,7
1926-27	190.425	128.012	318.437	40,2
1928-29	199.945	140.677	340.622	41,3
1930-31	242.164	180.460	422.624	42,7
1932-33	239.684	180.815	420.499	43,0
1936-37	300.578	223.053	523.631	42,5
1948-49	334.706	262.756	597.462	43,9
1977-78	478.283	442.730	921.013	48,1
1979-80	482.770	445.082	927.852	48,0
1981-82	488.931	448.707	937.638	47,9
1983-84	482.063	441.016	923.079	47,8
1985-86	458.327	415.935	874.262	47,6
1987-88	414.436	376.982	791.418	47,6
1989-90	376.340	339.541	715.881	47,4
1991-92	346.235	312.070	658.305	47,4
1993-94	307.928	278.106	586.034	47,5
1995-96	288.954	263.770	552.724	47,7
1997-98	276.230	258.882	535.112	48,4
1999-00	276.629	263.314	539.943	48,8
2001-02	269.375	250.836	520.211	48,2
2003-04	262.167	243.954	506.121	48,2

**Fonte:** Araújo (2000, pp. 76, 187, 204): de 1870 a 1933. Sousa (2006, p. 6475): 1936-37 e 1948-49. GIASE (2006c): de 1977-2004.

**Anexo 2.7 – Número de Matrículas nas Escolas Primárias no Brasil**

Período	N.º de Alunos	N.º de Alunas	% de Alunas
1900	2.898.693	2.805.700	49,01
1936	1.331.324	1.270.983	48,84
1946	1.780.263	1.723.711	49,19
1998	11.153.405	10.179.925	47,71
2002	10.128.692	9.251.695	45,55
2005	9.677.299	8.788.206	47,59

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1900 e 1909. Sousa (2006, p. 6475): 1936, 1946. Brasil (2005): Dados de 1998, 2002, 2005. Brasil (1920): Dados de 1920.

**Anexo 3****Anexo 3.1 – Inquiridos que escolheram a profissão docente por gostar da profissão associado com outros aspectos (%)**

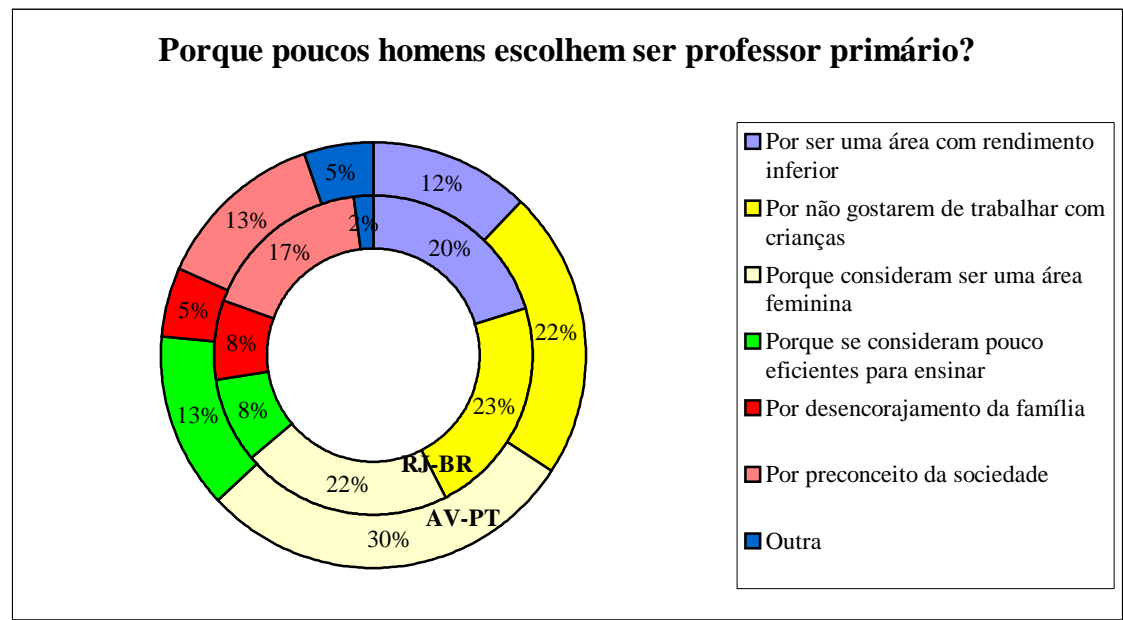
<b>Opção “gostar da profissão” associada com:</b>	<b>AV-PT</b>	<b>RJ-BR</b>
Por gostar de crianças	50,0	51,0
Pela tentativa de fazer mudanças na sociedade	20,0	46,0
Foi a melhor opção dentre as existentes	10,0	14,0
Pela facilidade de inserção profissional	5,0	13,0
Por falta de opção	-	3,0
Foi o curso para o qual obtive média de entrada	2,0	1,0
Pela facilidade de ascensão profissional	-	2,0
Por ter tido um ótimo professor/a que lhe inspirou	12,0	19,0
Existe um(ou mais) professor/a na família que lhe motivou	10,0	11,0
Foi influenciado pela família a seguir esta carreira	-	11,0
Um/a amigo/a lhe sugeriu	-	5,0
Foi obrigado pela família a seguir esta carreira	2,0	-
Por gostar de exercer autoridade	-	1,0
Outro	2,0	3,0

**Anexo 3.2 – O que significava ser professor quando escolheu a profissão? (%)**

<b>Justificativas associadas com</b>	<b>AV-PT</b>	<b>RJ-BR</b>
Gosto por ensinar	23,0	9,0
Mudar sociedade	15,0	14,0
Profissão respeitada	12,0	7,0
Carreira atraente	2,0	4,0
Proporcionar crescimento	15,0	30,0
Satisfação profissional	10,0	17,0
Um exemplo	0,0	2,0
Responsabilidade	12,0	9,0
Mais importante depois da família para formação	2,0	1,0
Lidar com crianças	12,0	7,0
Amizade e afeto	2,0	1,0
Religião	2,0	1,0
Espelhou-se num professor	2,0	1,0
Política	0,0	2,0
Menor desgaste físico	2,0	0,0
Mais trabalhoso	5,0	1,0
Desvalorizada e cansativa	2,0	0,0
Profissão feminina	2,0	0,0
Saída profissional/rápida	3,0	5,0
O mesmo sempre, com dificuldades diferentes	2,0	0,0
Mudou de profissão/área na educação	10,0	1,0
Nada/Não pensava	2,0	3,0
Quebra de barreira	0,0	3,0
Liderar	0,0	1,0
Conquista	0,0	5,0
Ser pai	0,0	1,0
Artista	0,0	1,0
Amor, vida, respeito	0,0	1,0
Troca de experiência	0,0	1,0
Diversão	0,0	1,0
Desafio	0,0	1,0

Anexo 4

Anexo 4.1 – Opinião dos inquiridos sobre a baixa existência de homens no magistério primário

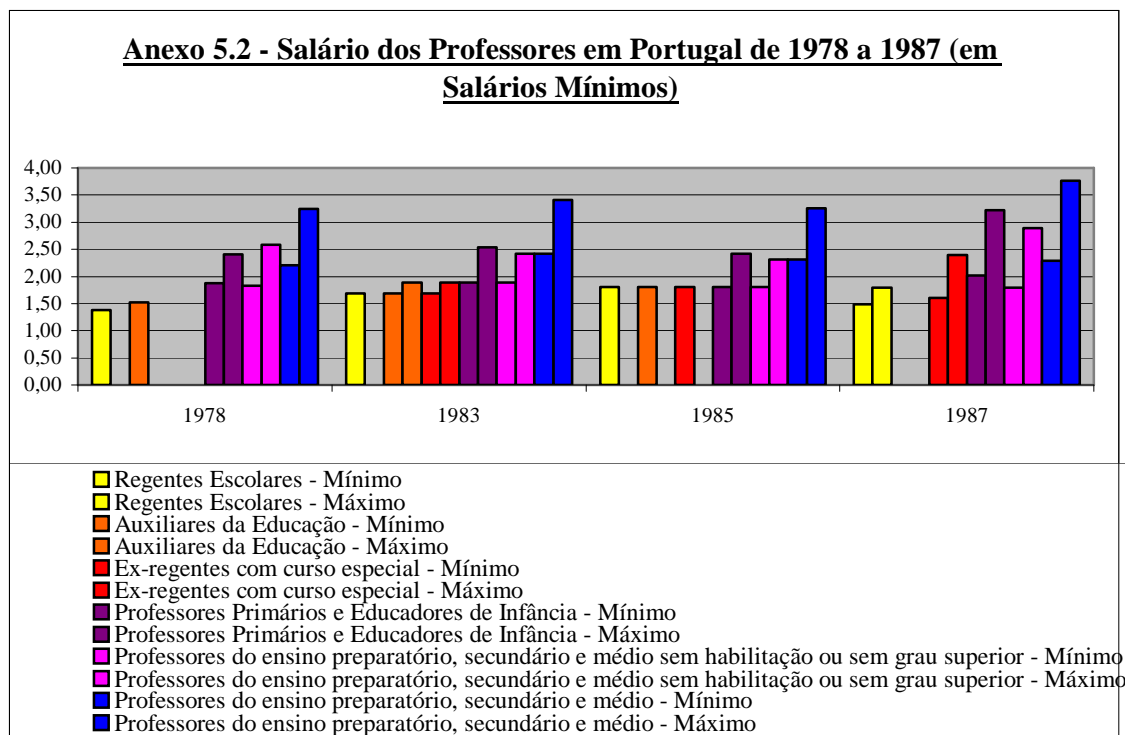


## Anexo 5

**Anexo 5.1 – Salário do Professor em Portugal de 1978 a 1987 (em escudos)**

	Regentes Escolares		Auxiliares da Educação		Ex-regentes com curso especial		Professores Primários e Educadores de Infância		Professores do ensino preparatório, secundário e médio sem habilitação ou sem grau superior		Professores do ensino preparatório, secundário e médio	
1978	7.900		8.700				10.700	13.700	10.400	14.700	12.600	18.500
1979	11.300		11.600	13.800	11.600	13.800	13.800	18.600	12.400	18.600	17.800	24.900
1983	22.000		22.000	24.600	22.000	24.600	24.600	33.000	24.600	31.500	31.500	44.400
1984	25.600		25.600	28.600	25.600	28.600	28.600	38.300	28.600	36.600	36.600	51.600
1985	34.700		34.700		34.700		34.700	46.400	34.700	44.400	44.400	62.500
1986	33.700	40.400			36.100	54.000	45.400	72.800	40.400	65.300	51.700	85.000
1987	37.600	45.100			40.300	60.300	50.700	81.200	45.100	72.900	57.700	95.000

**Fonte:** Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 6, Jun. 1979. A vigorar Decreto-Lei nº 290/75. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 6, Jun. 1979. A vigorar Decreto-Lei nº 290/75. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 8, Out. 1979. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 9, Dez. 1979. Decreto-Lei nº 513-M1/79. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Escola, Revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, nº 13, Ag.-Set. Jornal da FENPROF, nº 1, Fev. 1984; Jornal da FENPROF, nº 18, Out. 1985. Jornal da FENPROF, nº 22, Fev. 1986. Decreto-Lei nº 100/1986, de 17 de Maio. Jornal da FENPROF, nº 31, Dez. 1987.



**Fonte:** Idem ao anexo 5.1.

**Anexo 5.3 – Salário do Professor em Portugal de 1992 a 2007 (em escudos-\$ e euros-€)**

	Todos os professores Valores mínimos e máximos recebidos		Salário Inicial/ Período Probatório para Bacharéis	Salário Inicial/ Período Probatório para Licenciados
1992	84.600	356.600 \$	138.100 \$	94.000 \$
1993	89.100	374.400 \$	145.000 \$	99.000 \$
1995	94.100	130.649 \$	-	-
1997	102.700	473.400 \$	171.100 \$	114.100 \$
1998	105.500	486.400 \$	175.800 \$	117.200 \$
1999	120.800	513.100 \$	-	-
2000	111.400	525.900 \$	-	-
2001	608,53 €	2.720,44 €	706,98 €	1.035,81 €
2002	657,66 €	2.795,04 €	725,93 €	1.035,81 €
2003	667,52 €	2.795,04 €	731,64 €	1.035,81 €
2004	731,64 €	2.795,04 €	747,74 €	1.058,60 €
2005	697,33 €	2.856,54 €	747,74 €	1 058,60 €
2006	955,09 €	2 899,38 €	758,96 €	1 074,48 €
2007	969,42 €	2 942,87 €	770,34 €	1 090,59 €

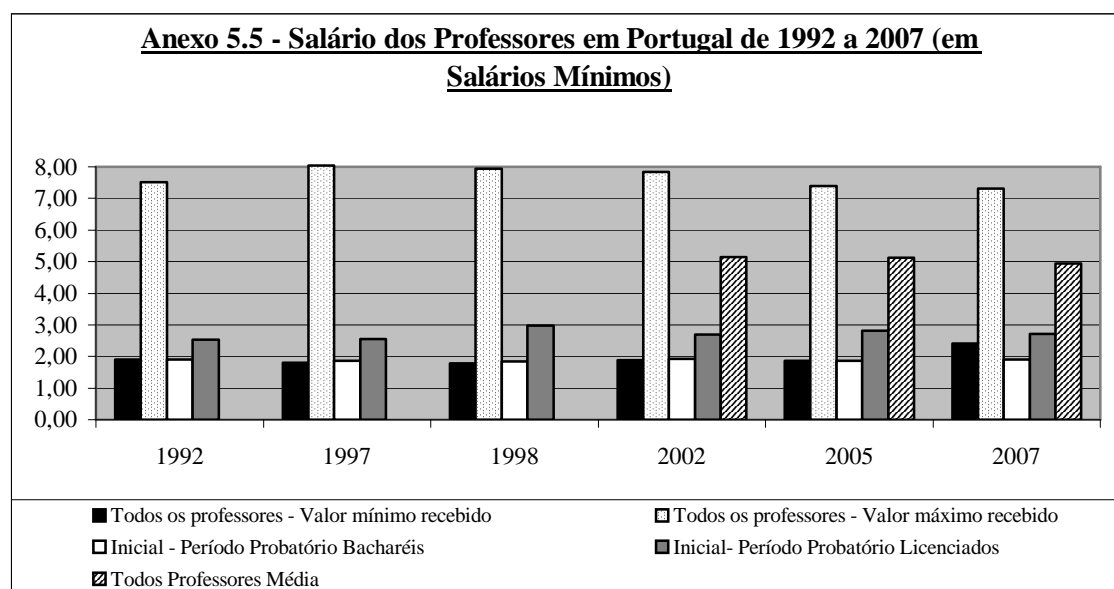
**Fonte:** Jornal da FENPROF, nº 60 supl., Out. 1989. Decreto-Lei nº 409/89. Jornal da FENPROF, nº 73 supl., Dez. 1990. Período Transitório de Integração dos Professores no novo sistema retributivo da função pública. Professores primários e educadores da Infância entram no 1.º escalão e professores do ensino preparatório, secundário e médio entram no 3º escalão. Jornal da FENPROF, nº 89 supl., Maio 1992. Jornal da FENPROF, nº 98, Mar. 1993. Jornal da FENPROF, nº 98, Mar. 1993. Jornal da FENPROF, nº 117, Jan. 1995. Jornal da FENPROF, nº 139, Mar. 1997. Jornal da FENPROF, nº 147, Fev. 1998. Jornal da FENPROF, nº 155, Abr. 1999. Jornal da FENPROF, nº 164, Abr. 2000. “Tabela Salarial para os professores dos Ensino Básico, Secundário e Educadores de Infância”. [2001], SPGL – Sindicato dos professores da Grande Lisboa. “Tabela Salarial para os professores dos Ensino Básico, Secundário e Educadores de Infância”. 21 de Fev. 2002, SPGL – Sindicato dos professores da Grande Lisboa. Jornal da FENPROF, nº 185, Abr. 2003. Decreto-Lei nº 100/1986, de 17 de Maio. Ofício Circular nº 4/GGF/2005, Ministério da Educação, Gabinete de Gestão Financeira. Ofício Circular nº 3/2006, Ministério da Educação, Gabinete de Gestão Financeira. Ofício-Circular nº 4/GGF/2007, Ministério da Educação, Gabinete de Gestão Financeira.



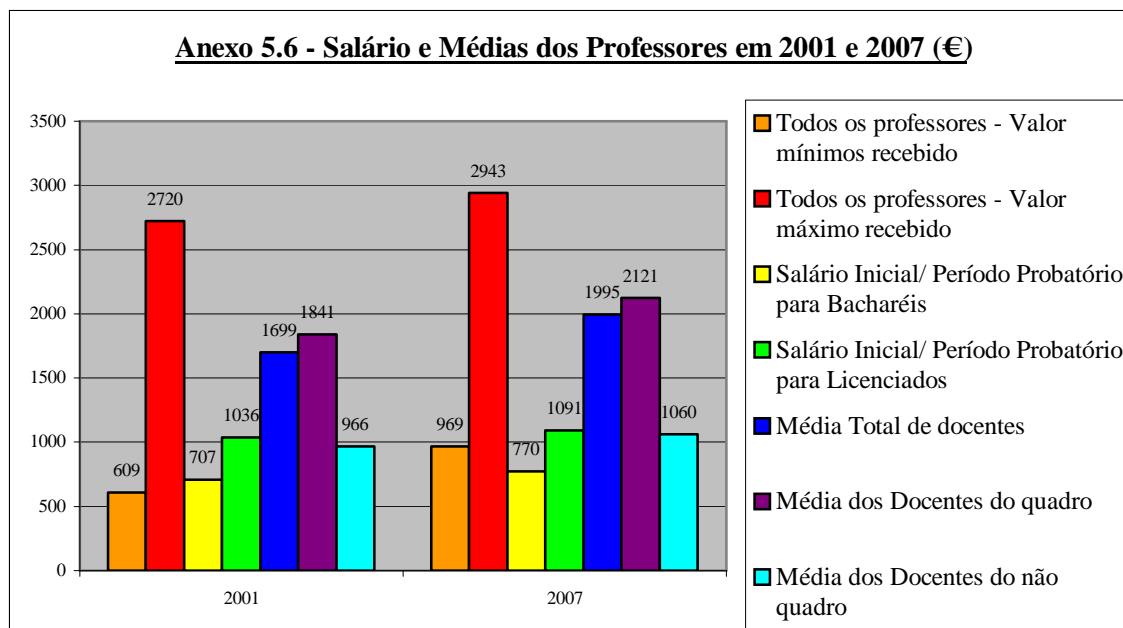
**Anexo 5.4 – Média Salarial Mensal dos Professores em Portugal de 2001 a 2007 (€)**

	Total de docentes	Docentes do quadro	Docentes do não quadro
2001	1.699,28	1.840,60	965,56
2002	1.795,39	1.964,40	956,70
2003	1.852,69	2.002,23	1.031,85
2004	1.887,35	2.029,72	1.080,22
2005	1.923,80	2.105,16	1.101,03
2006	1.980,10	2.125,57	1.108,09
2007	1.995,05	2.121,45	1.059,98

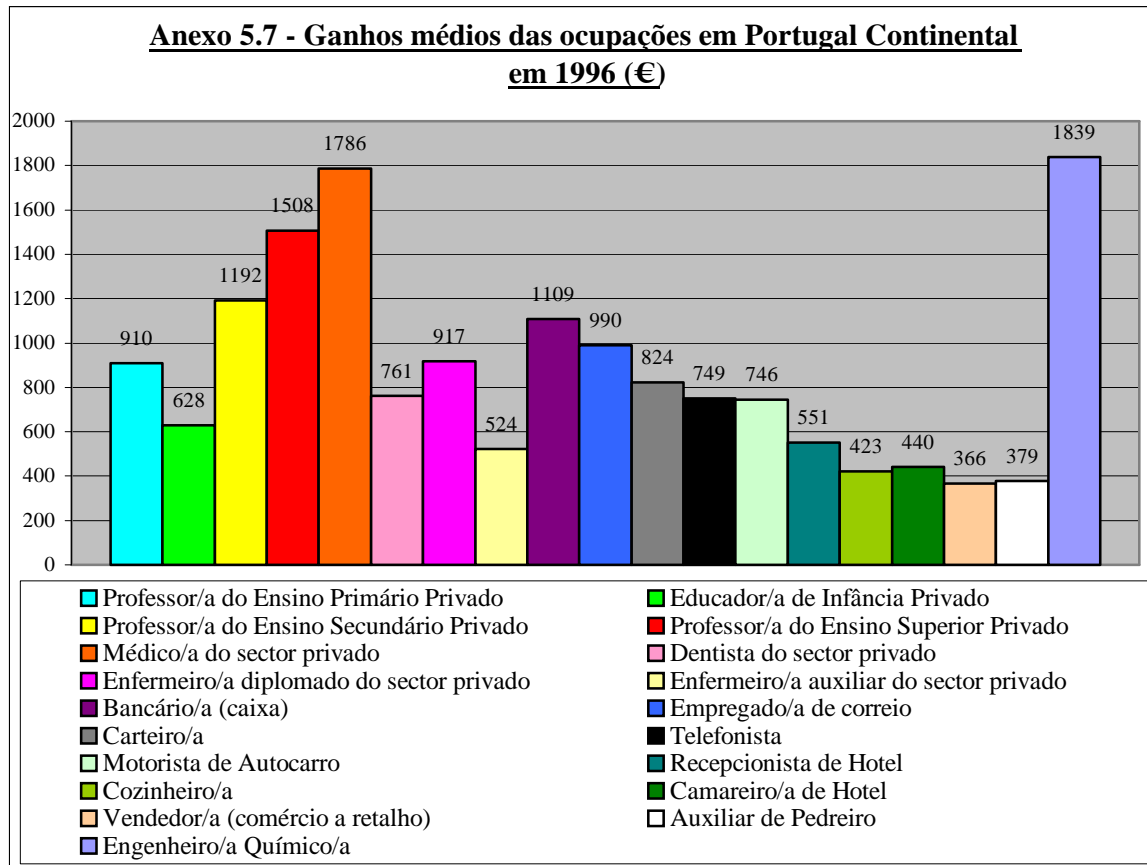
**Fonte:** Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação de Portugal.



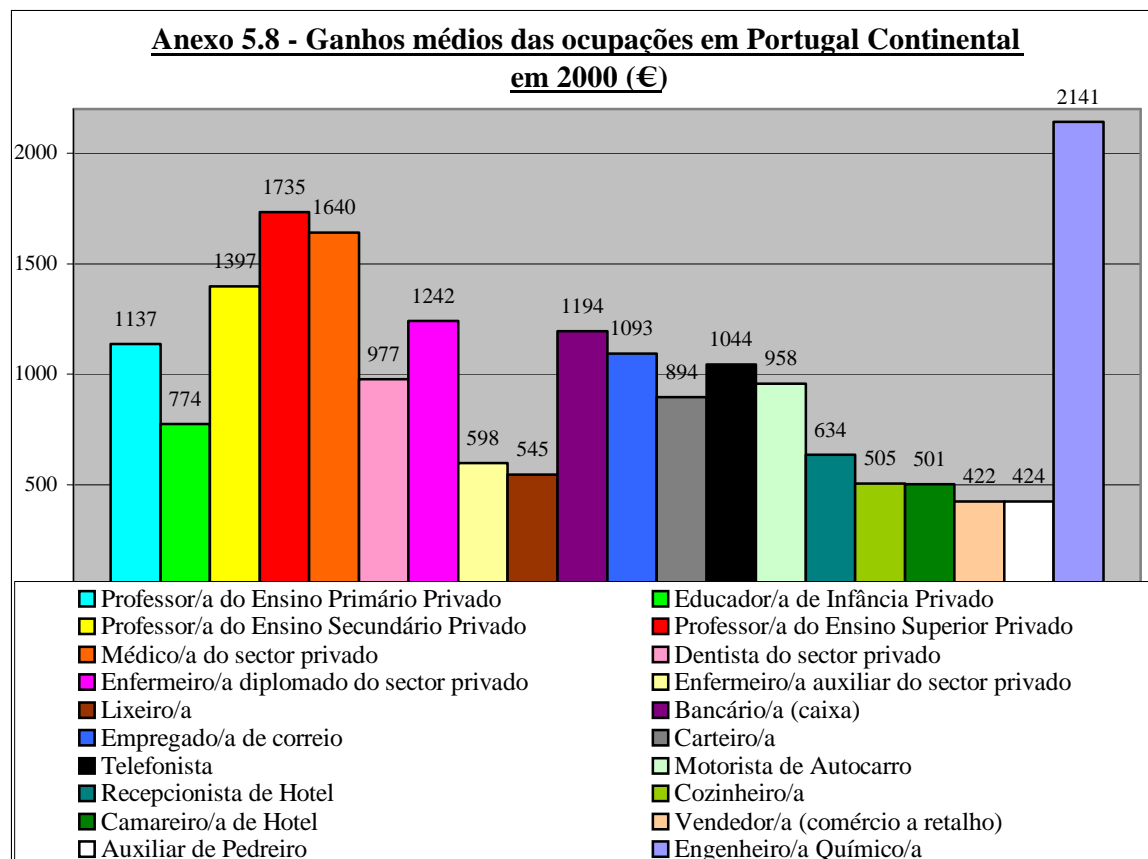
**Fonte:** Idem ao anexo 5.3 e 5.4.



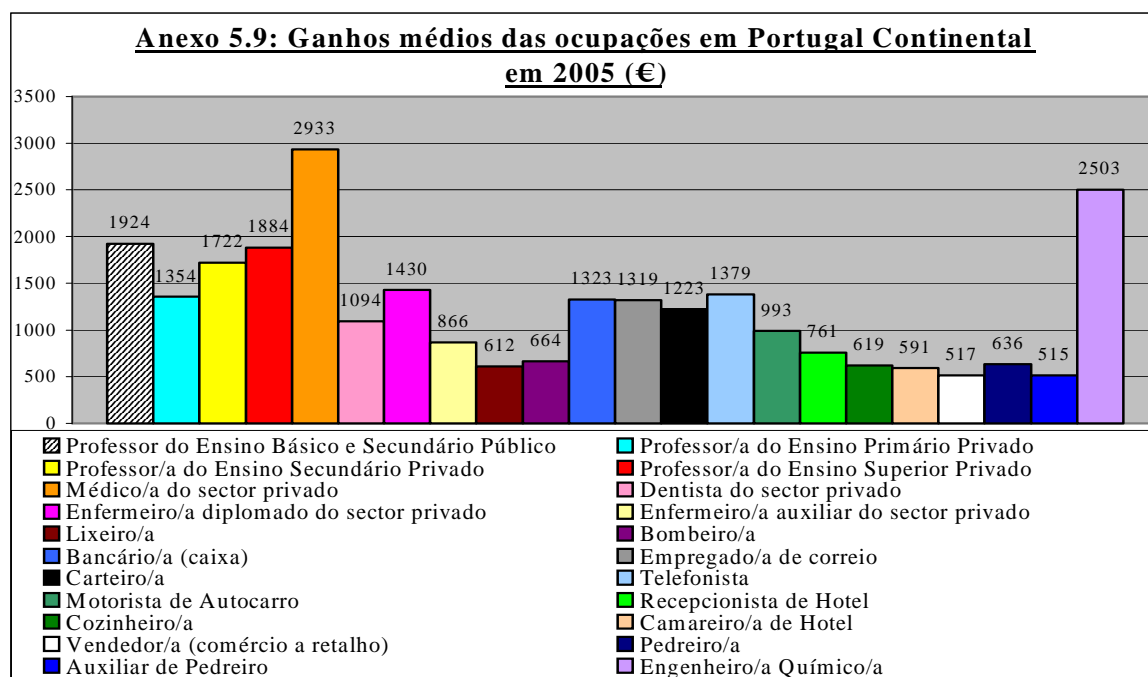
**Fonte:** “Tabela Salarial para os professores dos Ensino Básico, Secundário e Educadores de Infância”. [2001], SPGL – Sindicato dos professores da Grande Lisboa. Ofício-Circular nº4/GGF/2007, Ministério da Educação, Gabinete de Gestão Financeira. Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação de Portugal.



**Fonte:** OIT-ILO October Inquiry (2001).



Fonte: OIT-ILO October Inquiry (2001).



Fonte: OIT-ILO October Inquiry (2005). Dado da remuneração Média do Professor do Ensino Básico e Secundário Público: Ministério da Educação de Portugal.

**Anexo 5.10 – Comparação da média salarial das profissões em Portugal frente ao salário do professor do ensino primário (€)**

	1996		2000		2005	
	Salário	%	Salário	%	Salário	%
Professor do E.B. e Secundário Público	-	-	-	-	1924	100,0
Professor/a do Ensino Primário Privado	910		1137	100,0	1354	70,0
Educador/a de Infância Privado	628	69,0	774	68,0	1073	56,0
Professor/a do E. Secundário Privado	1192		1397	123,0	1722	90,0
Professor/a do Ensino Superior Privado	1508		1735	153,0	1884	98,0
Médico/a	1786		1640	144,0	2933	152,0
Dentista	761	84,0	977	86,0	1094	57,0
Enfermeiro/a diplomado	917		1242	109,0	1430	74,0
Enfermeiro/a auxiliar	524	58,0	598	53,0	866	45,0
Lixeiro/a	-	-	545	48,0	612	32,0
Bombeiro/a	-	-	-	-	664	35,0
Bancário/a (caixa)	1109		1194	105,0	1323	69,0
Empregado/a de correio	990		1093	96,0	1319	69,0
Carteiro/a	824	91,0	894	79,0	1223	64,0
Telefonista	749	82,0	1044	92,0	1379	72,0
Motorista de Autocarro	746	82,0	958	84,0	993	52,0
Recepcionista de Hotel	551	61,0	634	56,0	761	40,0
Cozinheiro/a	423	46,0	505	44,0	619	32,0
Camareiro/a de Hotel	440	48,0	501	44,0	591	31,0
Vendedor/a (comércio a retalho)	366	40,0	422	37,0	517	27,0
Pedreiro/a	-	-	-	-	636	33,0
Auxiliar de Pedreiro	379	42,0	424	37,0	515	27,0
Engenheiro/a Químico/a	1839		2141	188,0	2503	130,0

**Fonte:** OIT-ILO October Inquiry (2005). Dado da remuneração Média do Professor do Ensino Básico e Secundário Público: Ministério da Educação de Portugal.

**Anexo 5.11 – Número de Horas Semanais Efetivamente Trabalhadas em Portugal**

	1996			2000			2005		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Professor/a do Ensino Primário	28	27	28	28	28	28	29	30	29
Educador/a de Infância	35	35	35	35	35	35	34	36	34
Professor/a do Ensino	25	25	25	25	25	24	27	27	27
Professor/a do Ensino Superior	32	32	31	35	35	35	36	36	35
Médico/a	36	36	36	36	36	35	40	40	40
Dentista	40	40	40	38	38	38	39	39	39
Enfermeiro/a diplomado	39	37	39	39	38	39	38	38	38
Enfermeiro/a auxiliar	42	40	42	39	39	39	40	40	40
Lixeiro/a	-	43	40	40	40	40	41	41	41
Bombeiro/a	-	-	-	-	-	-	39	39	39
Bancário/a (caixa)	36	36	37	34	34	34	33	33	33
Empregado/a de correio	40	40	40	40	40	39	36	36	36
Carteiro/a	41	41	41	41	41	41	38	38	38
Telefonista	40	40	39	37	37	37	37	37	36
Motorista de Autocarro	47	47	45	46	46	46	45	45	43
Recepcionista de Hotel	43	43	43	40	40	40	40	40	40
Cozinheiro/a	43	43	43	40	40	40	40	40	40
Camareiro/a de Hotel	43	43	43	40	40	40	40	40	40
Vendedor/a (comércio) a	43	43	43	40	40	40	39	39	40
Pedreiro/a	-	41	42	-	39	-	39	39	-
Auxiliar de Pedreiro	41	41	41	39	39	39	40	40	39
Engenheiro/a Químico/a	39	39	38	39	39	38	39	39	39

**Fonte:** OIT-ILO October Inquiry (2005).

**Anexo 5.12 – Simulação<sup>694</sup> da Cesta Básica Brasileira<sup>695</sup> em Portugal no ano de 2005**

Produto	Quantidade	Preço da Quantidade em Euro	Total
Carne	6,0 kg	5,56 (boi para guisar); 1,87 (frango); 3,63 (peixe fresco); 4,76 (porco s/ osso)	21,32
Leite	7,5 l	0,74 o litro	5,55
Feijão	4,5 kg	1,31 o kg	5,89
Arroz	3,0 kg	0,77 o kg	2,31
Farinha	1,5 kg	0,77 o kg	1,15
Batata	6,0 kg	0,43 o kg	2,58
Legumes (Tomate)	9,0 kg	1,28 o kg	11,52
Pão francês	6,0 kg	0,97 (500 gr de pão de trigo branco)	11,64
Café em pó	600 gr	4,31 (500 gr)	5,17
Frutas (Banana)	90 unid	1,34 o kg	4,82
Açúcar	3,0 kg	0,94 o kg	2,82
Banha/ Óleo	750 gr	1,18 o lt	1,18
Manteiga	750 gr	1,46 (250 g)	4,38
Total			80,33

**Nota:** Fizemos tal simulação levantando os “preços ao menor de alguns artigos alimentícios” de Portugal divulgados pela OIT-ILO (2005), e contabilizando a mesma quantidade da cesta básica do Rio de Janeiro (DIEESE, 1993). Foram contabilizados 1kg de carne de boi, 1 kg de carne de porco, 2 kg de frango e 2kg de peixe (os mais baratos e amplamente consumidos em Portugal). Considerou-se que 1 banana tenha 40g, 90 bananas totalizam 3,60 kg.

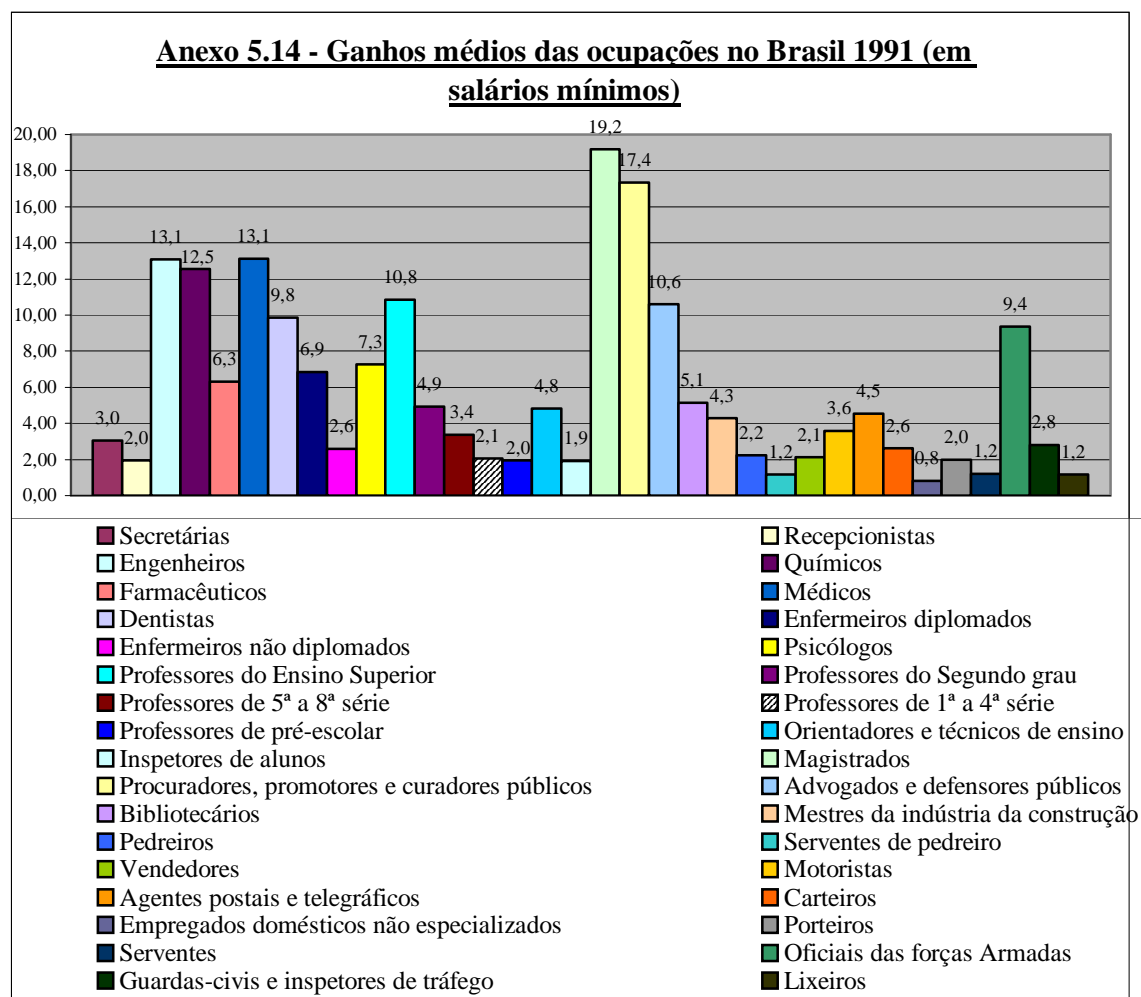
<sup>694</sup> Esta é só uma simulação porque não foi utilizada a mesma técnica que o DIEESE usa para chegar ao valor da cesta básica, além disso, a cesta básica tem que ser de acordo com os costumes alimentícios do local que são diferentes em Portugal.

<sup>695</sup> A Cesta Básica Nacional Brasileira (Ração Essencial Mínima) é uma lista de alimentos (que pode mudar um pouco de acordo com a região), com suas respectivas quantidades, que seria suficiente para o sustento e bem estar de um trabalhador em idade adulta, contendo quantidades balanceadas de nutrientes, o DIEESE faz uma pesquisa para saber o preço da mesma nas capitais brasileiras, esta serve até mesmo para estipular o salário mínimo (DIEESE, 1993).

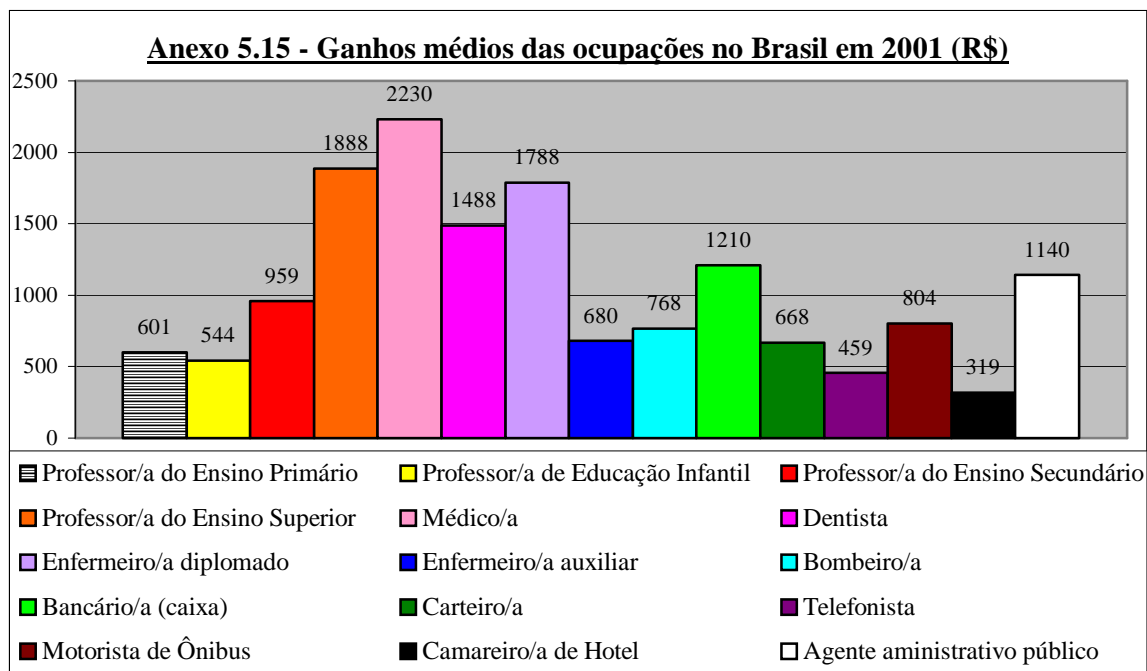
**Anexo 5.13 – Salário do Professor Primário no Brasil**

Período	Salário Médio Recebido	Salário Mínimo	Salário / SM
1902	400.000	-	-
1940	1.000,00	380,00	2,63
1956 - RJ	- de 6.500	3.800,00	1,7
1960 - RJ	-	-	1,25
1991	-	-	2,06
2003	R\$ 680,20	240,00	2,83

**Fonte:** Almeida (1998, p. 140): Dado de 1902. Martins (1996a, pp. 159-160): Dado da década de 1940. Gouveia (1957, p. 51): Dado de 1956. Valle (2000): Dado de 1960, salário inicial do professor. IBGE (1991): Dado de 1991. Brasil (2006, p. 130): Dado de 2003.



**Fonte:** IBGE Censo Demográfico: 1991. **Nota:** As médias foram calculadas levando em consideração a frequência com que apareciam os salários, isto é, levou-se em consideração os intervalos de maior incidência de SM.



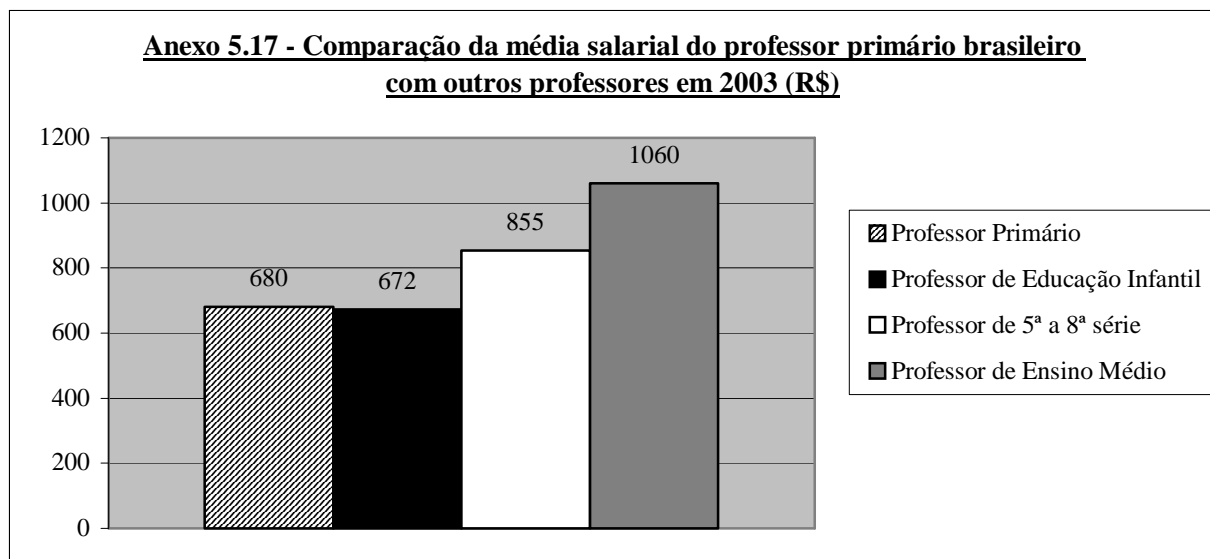
**Fonte:** OIT-ILO October Inquiry (2001).

**Anexo 5.16 – Comparação da média salarial das profissões no Brasil frente ao salário do professor do ensino primário em 2001 (R\$)**

Ocupação	Salário	%
Professor/a do Ensino Primário	601	100,0
Professor/a de Educação Infantil	544	91,0
Professor/a do Ensino Secundário	959	160,0
Professor/a do Ensino Superior	1888	314,0
Médico/a	2230	371,0
Dentista	1488	248,0
Enfermeiro/a diplomado	1788	298,0
Enfermeiro/a auxiliar	680	113,0
Bombeiro/a	768	128,0
Bancário/a (caixa)	1210	201,0
Carteiro/a	668	111,0
Telefonista	459	76,0
Motorista de Ônibus	804	134,0
Camareiro/a de Hotel	319	53,0
Agente administrativo público	1140	190,0

**Fonte:** OIT-ILO October Inquiry (2001).





Fonte: Brasil (2006, p. 130).

**Anexo 5.18 – Número de Horas Semanais Efetivamente Trabalhadas nas Profissões no Brasil em 2001**

	Total	Masculino	Feminino
Professor/a do Ensino Primário	28	26	29
Professor/a de Educação Infantil	31	29	31
Professor/a do Ensino Secundário	22	21	24
Professor/a do Ensino Superior	22	21	23
Médico/a	24	24	24
Dentista	25	25	25
Enfermeiro/a diplomado	38	38	38
Enfermeiro/a auxiliar	39	39	39
Bombeiro/a	41	41	41
Bancário/a (caixa)	30	30	30
Empregado/a de correio	44	44	44
Carteiro/a	44	44	44
Telefonista	36	37	36
Motorista de Ônibus	43	43	42
Recepcionista de Hotel	44	44	44
Cozinheiro/a	44	44	44
Camareiro/a de Hotel	44	44	44
Vendedor/a (comércio a retalho)	44	44	43
Pedreiro/a	44	44	43
Engenheiro/a Químico/a	42	42	42
Agente administrativo público	37	37	36

Fonte: OIT-ILO October Inquiry (2001).